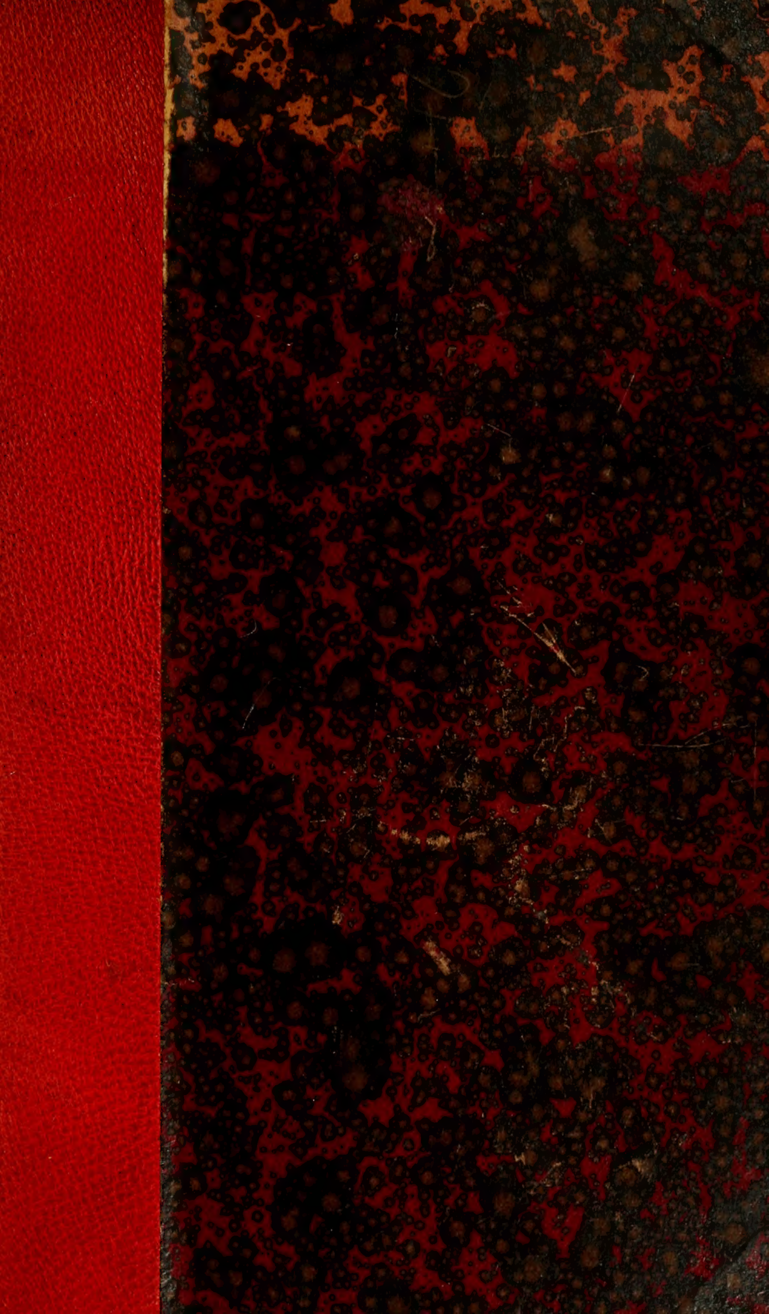
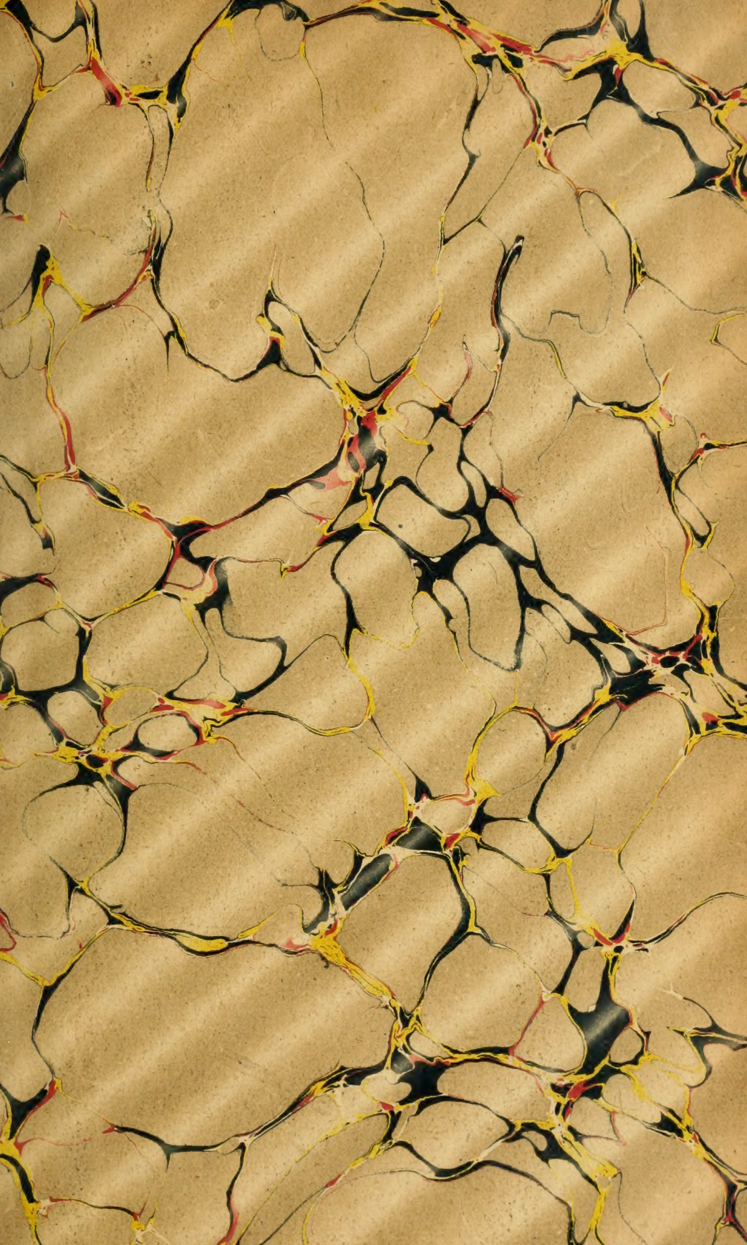






LA
PÉDAGOGIE DE HERBART

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD.

LOUIS GOCKLER

Docteur de la Faculté des Lettres de Paris.

LA PÉDAGOGIE DE HERBART

EXPOSÉ ET DISCUSSION

PARIS

LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie

79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79

1905

A MESSIEURS

FERDINAND BUISSON ET ÉMILE DURKHEIM

Hommage respectueux.

AVANT-PROPOS.

Parmi les mouvements qui se sont produits en pédagogie dès la seconde moitié du siècle dernier, le plus important, sans doute, est celui qui est lié au nom de Herbart.

Née avec le XIXe siècle et partant de l'Allemagne, la doctrine Herbartienne s'est peu à peu infiltrée dans presque tous les pays civilisés. En France, elle a provoqué, comme partout ailleurs, des travaux considérables. Mais, à en croire les publications de M. Rein[1], le « Herbartianisme français » serait non seulement moins important que celui de l'Angleterre, de l'Amérique ou des Pays-Bas, mais sa littérature serait même moins riche que celle de la Hongrie ou de la Roumanie, sans parler bien entendu de l'Allemagne, où, en 1896, d'après le calcul de M. Compayré, elle ne comptait pas moins de 2 234 livres et brochures[2].

D'après la parole autorisée de M. Durkheim[3], il paraît certain que les idées de Herbart n'ont pas rencontré chez les pédagogues français toute l'attention qu'elles méritent ; et tous les auteurs dont nous citons les travaux (voir à l'Appendice) sont unanimes à constater que cette grande conception pédagogique est encore trop peu connue en France.

1. Rein, *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, t. III, p. 486 et suiv.
2. Compayré, *Herbart* (Collection des Grands Educateurs), 1903, p. 106.
3. Dans son cours de Science de l'Éducation fait en Sorbonne, 1903-1904, cours du 21 avril 1904.

Une certaine indécision semble toujours planer sur la question de savoir quelle est la valeur réelle de cette doctrine, si l'on doit s'opposer à ce courant d'idées, ou si l'on doit, et dans quelle mesure, mettre au profit de la pédagogie française les forces morales qu'il contient.

C'est pour contribuer à la solution définitive de ces questions, que nous avons résolu d'exposer le système pédagogique de Herbart.

Pour aborder cette étude, le moment nous semble très propice; le nombre de ceux qui ont à cœur l'éducation n'a jamais été aussi grand que de nos jours. Ce fait semble donner raison à M. Durkheim, qui relève dans l'histoire de la pédagogie la loi suivant laquelle la réflexion pédagogique s'éveille nécessairement quand l'humanité traverse une crise sociale[1]. Lorsque Rousseau écrivait son *Émile*, il disait aussi : « Nous approchons de l'état de crise et du siècle de révolution »[2], et son ouvrage eut un succès alors inouï. Un diagnostic semblable pour l'état actuel serait assurément exagéré. Mais il n'en reste pas moins certain que l'on ne peut envisager la situation morale et économique actuelle sans souhaiter un avenir meilleur et de profonds changements. On ne peut aussi se dérober à ce pressentiment que, dans les luttes futures des nations, la victoire doit être à celles dont la civilisation a le plus intimement pénétré les masses populaires.

De tels faits d'expérience ne peuvent être négligés par la science de l'éducation. Ils lui imposent une double tâche : les prendre en considération dans des recherches théoriques et tenter les moyens d'influer sur eux, de les guider. Deux voies s'ouvrent au pédagogue vers ce dernier but : traiter dogmatiquement les questions du jour, ou attirer l'attention

1. Dans ses conférences d'Histoire pédagogique faites en Sorbonne, conférence du 13 décembre 1902.
2. Rousseau, *Émile*, livre III, édit. Lefèvre, 1820, t. VIII, p. 336.

sur une des grandes conceptions pédagogiques qui peuvent les éclairer.

C'est à ce service de direction que se prête la pédagogie de Herbart surtout dans les questions pédagogiques qui dominent actuellement en France. Là, en dehors des causes générales qui ont mis en vogue les préoccupations pédagogiques, agissent un certain nombre de motifs spéciaux, dont les tendances sont exprimées fidèlement par M. le doyen de la Faculté des Lettres de Paris, M. A. Croiset : « L'enseignement public, dit-il, ne doit être fondé ni sur une doctrine d'État, ni sur la liberté anarchique des opinions individuelles..., il ne peut trouver son point d'appui que dans la science »[1]. Or le système de Herbart n'est-il pas la première tentative puissante pour introduire dans l'éducation et dans l'enseignement l'esprit scientifique? N'est-il pas le premier monument d'une éducation dont toutes les parties, même la morale, sont fondées sur la base indépendante de la science?

La question nous paraît donc, en dehors de son intérêt général, offrir un intérêt particulier d'actualité, ce qui ne peut qu'encourager dans l'étude d'une éducation hautement morale, universelle et démocratique.

Partant du principe que celui qui se propose de faire connaître la pensée d'un auteur « n'a pas à prévenir le lecteur pour ou contre lui », et que « son devoir est avant tout de le présenter autant que possible tel qu'il est, et de le livrer au jugement indépendant du lecteur »[2], nous n'acceptons pas la méthode usuelle qui mêle la critique à l'exposé. Une critique n'est au fond que l'exposé subjectif d'une idée, par suite, elle empêche une impression objective sur le lecteur. Du reste, quand on étudie un auteur, il n'est pas désirable de voir à chaque

1. A. Croiset, *L'Unité des Principes dans l'Enseignement public*, dans *L'Éducation de la Démocratie*, par MM. Lavisse, Croiset, etc., 1903, p. 97.
2. Pinloche, *Principales œuvres de Herbart*. Préface, p. x.

pas une troisième personne intervenir et nous imposer les lunettes à travers lesquelles elle regarde le monde. Cela ne peut que troubler, ou irriter. Ces réflexions, ces digressions, ces développements sans cesse intercalés, empêchent de suivre pas à pas le fil ininterrompu de la pensée de l'auteur, en même temps qu'ils exposent au danger d'accepter un sens, une interprétation, que lui même aurait peut-être repoussés.

Afin d'éviter ces inconvénients, ces dangers, nous exposons le système pédagogique de Herbart tel qu'il se dégage de son œuvre complète, dans la forme que l'auteur lui a donnée, en suivant son propre plan et en nous servant presque exclusivement de ses propres paroles.

Un tel exposé, nous semble-t-il, doit être précédé de la genèse du système. Les idées, en général, ne peuvent être comprises sans la connaissance de leur évolution, déterminée par le caractère de celui qui les a exprimées, et par l'état d'âme de l'époque qui leur a donné naissance. Toute doctrine qui poursuit l'explication ou la direction du devenir psychique, n'ayant pour base solide que l'expérience de la propre vie mentale de son auteur, doit nécessairement tenir au caractère de celui-ci. D'autre part, nulle doctrine ne peut se soustraire aux théories scientifiques, aux idées, aux pensées du temps, qui flottent dans l'atmosphère: on ne saurait les éviter, on les respire, et on en subit inévitablement l'influence, l'homme de génie plus que tout autre; car, plus que tout autre, par suite de sa plus grande sensibilité, il se les assimile et les exprime plus clairement, ou les combat avec plus de fougue.

Par conséquent le devoir nous incombe de suivre pas à pas la vie de Herbart, et le mouvement des idées de son époque, principalement de celles qui se retrouvent dans son œuvre pédagogique. Nous nous acquittons de cette tâche dans la première partie de cet ouvrage.

Suivant cette méthode, l'appréciation du système s'impose d'elle-même, sans critique. Si toutefois, dans une troisième partie critique, nous revenons sur les idées principales, c'est pour les mettre en face des idées opposées, pour les éclairer en les plaçant dans le cadre de la pédagogie actuelle, et pour émettre un jugement personnel.

Dans chaque partie de l'ouvrage, nous envisageons les questions surtout du point de vue pratique. Ce point de vue nous semble spécialement indiqué non seulement parce que nous avons eu l'occasion, dans le Séminaire universitaire et dans l'École d'application de M. Rein, puis comme professeur à l'Institut de M. H. Stoy à Iéna, de faire des expériences pratiques sur cette théorie, mais avant tout parce que la pédagogie doit démontrer, en France plus qu'ailleurs, son utilité pratique.

Nous sommes profondément convaincu que ce système, qui a fait preuve d'une vitalité incomparable, et dont l'influence et le prestige s'accroissent de jour en jour dans tous les pays de langue germanique, pourra amplement prouver les avantages de son étude en France; il démontre en même temps, croyons-nous, d'une façon décisive, que, pour résoudre les questions brûlantes touchant l'amélioration de l'éducation et de l'enseignement public à tous ses degrés, pour élever le niveau de l'organisation scolaire d'un pays, et pour rendre plus efficace, et plus intense son fonctionnement, il n'y a qu'un seul moyen : apprendre méthodiquement à tous ceux qui se vouent à l'éducation de la jeunesse la science de l'éducation, science dans laquelle le système de Herbart occupera toujours une place honorable.

PRINCIPALES ABRÉVIATIONS

Allg. Met. : *Allgemeine Metaphysik*. Voir p. 90.
Allg. Pädag. : *Allgemeine Pädagogik*. Voir p. 70.
Allg. pr. Phil. : *Allgemeine praktische Philosophie*. Voir p. 72.
Aph. : *Aphorismen*, dans l'édition de Hartenstein. Voir p. 118.
Briefe : *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*. Voir pp. 92, 118, 391.
Deureux : *La Psychologie appliquée à l'éducation d'après Herbart*. Voir p. 391.
Erinn. : *Smidt's Erinnerungen an J.-F. Herbart*, dans t. I de l'édition de Kehrbach. Voir p. 398.
Jahrb. : *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*. Voir pp. 365, 398.
Kehrb. : Kehrbach, *J.-F. Herbarts sämmtliche Werke*. Voir p. 98.
Lehrb. z. Einl. : *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*. Voir p. 86.
Lehrb. z. Psych. : *Lehrbuch zur Psychologie*. Voir p. 87.
Maux. : Mauxion, *L'Éducation par l'Instruction*. Voir p. 393.
Niemeyer, *Grundsätze* : *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*. Voir p. 59.
Pinl. : Pinloche, *Herbart, principales œuvres*. Voir p. 392.
Psych. a. Wiss. : *Psychologie als Wissenschaft*. Voir p. 87.
Rein, *Encycl.* : *Encyclopädisches Handbuch*. Voir p. 398.
Reliqu. : Ziller, *Herbartische Reliquien*, Leipsig, 1871.
Umriss : *Umriss pädogogischer Vorlesungen*. Voir pp. 95, 98.
W. : Hartenstein, *J.-F. Herbarts sämtliche Werke*. Voir p. 98.
Willmann : *J.-Fr. Herbart's pädag. Schriften*. Voir p. 398.

PREMIÈRE PARTIE

HERBART ET SON TEMPS

CHAPITRE I

LA MAISON PATERNELLE

(1776-1794)

Les fastes du gymnase d'Oldenbourg font l'éloge d'un recteur nommé J.-Michael Herbart qui, en 1733, à l'âge de trente ans, fut appelé à la direction de cette école, un des premiers et des plus célèbres établissements protestants de l'Allemagne[1].

Fils d'un modeste tisserand d'Ostheim en Thuringe, il s'éleva à ce rang grâce à de très hautes qualités. De nombreux programmes d'école contenant des dissertations de lui, attestent un esprit clair, une vaste érudition et une exceptionnelle aptitude pédagogique. Déjà en 1741 il préconise la nécessité des réformes scolaires qui plus tard ont valu tant de gloire à Basedow et à Campe[2]; de même dans ses *Brèves considérations sur quelques causes qui font obstacle aux vertus des chrétiens évangéliques*, il traite « de la beauté naturelle de la vertu » comme d'un ressort moral et réclame pour l'action morale « des notions claires et bien déterminées » des devoirs, des vertus et des vices[3], exprimant ainsi des idées qui décèlent une certaine affinité avec celles que nous examinerons dans la suite.

Parmi les nombreux enfants du savant recteur, un des fils, nommé Thomas Gerhard, entra dans la carrière judiciaire et devint

1. Fondée en 1573. V. Paulsen, *Geschichte des Gelehrten-Unterrichts*, Leipsig, 1896, t. I, p. 308.
2. Mutzenbecher, article J.-M. Herbart dans *Allg. d. Biographie*, t. XII, p. 16-17.
3. Willmann, *J.-F. Herbart's pädag. Werke*, Leipsig, 1880, t. I, p. xvii.

membre de la chancellerie gouvernementale dans sa ville natale; il reçut plus tard le titre de conseiller aulique. De son mariage avec Lucie-Marie Schütte, fille d'un honorable médecin de la ville, naquit à son tour, le 4 mai 1776, le fils qui devait rendre si célèbre son nom : Jean-Frédéric Herbart[1].

C'était donc une famille où une tradition pédagogique toujours vivante, à travers le glorieux souvenir du grand-père, exerça sur l'esprit de l'enfant une influence certaine, et encore accrue par la fréquentation de cette même école dirigée pendant trente-quatre ans avec tant de succès par le célèbre aïeul.

Une autre influence devait se joindre à celle-ci; elle avait également sa source au foyer paternel et devait incliner vers une certaine direction et déterminer toute la philosophie et la pédagogie de Herbart. C'était la froideur de la vie conjugale de ses parents.

Dans ses ouvrages philosophiques et pédagogiques, Herbart conteste l'existence de la faculté affective. Il n'a jamais connu le sentiment profond qui, en dépit de toute raison, entraîne l'homme et le rend heureux ou malheureux. Il n'a jamais connu la passion de l'amour : ni l'amour tendre de l'enfant pour ses parents; ni l'amour ardent du jeune homme, que chantent les poètes de tous les temps et de tous les peuples; ni l'amour fier ou soucieux du patriote pour son pays; ni l'amour affectueux du père pour ses enfants. Il nie l'existence du sentiment comme tel. Lui, qui avait examiné, observé et discerné sa propre vie psychique avec la rigueur du mathématicien, n'y trouvait pas d'autres émotions que celles qui naissent des rapports des représentations. Tout sentiment n'est pour lui qu'un phénomène accessoire de l'intellect.

Sa vie est une preuve de plus que la plus gracieuse et la plus délicate fleur du cœur humain, l'amour, ne peut prendre racine chez l'enfant que dans le climat tempéré de la vie familiale, sous les tendres rayons de l'amour conjugal.

La mère de Herbart avait le caractère viril et en quelque sorte excentrique[2]. Dépourvue des grâces féminines, elle possédait une résolution prompte et ferme, une extrême persévérance et une rigoureuse conséquence dans ses actes, avec une vive imagina-

1. Toutes les indications biographiques sans renvoi sont tirées de Hartenstein : Einleitung zu Bd. I. der *Kleineren phil. Schriften Herbart's*. Leipsig, 1842, p. V-CXX.

2. Ziller, *Herbartische Reliquien*, Leipsig, 1871, p. 2.

tion[1]. Rien ne la caractérise mieux que l'aventure suivante. Un ami de la famille, atteint de phtisie pulmonaire au dernier degré, devait se rendre dans une ville d'eaux. Mme Herbart se chargea de l'y conduire. Mais à peine voyagèrent-ils quelques lieues; l'état du malade s'aggrave et ils sont obligés de passer la nuit dans une auberge. La compagne de voyage veille auprès de son ami et lui tend par intervalles la dose de laudanum ordonnée par le médecin. Soudain le malade est pris d'un accès de convulsions. Dans ses affreuses souffrances il supplie sa garde de lui verser tout le flacon pour en finir et la prie de le faire enterrer à Oldenbourg. Mme Herbart lui versa tranquillement tout l'opium et le lendemain elle ramena le cadavre dans sa ville natale[2].

Est-ce l'amour ou la crainte qu'un tel caractère peut inspirer à un enfant débile et chétif?

Ce fils unique était en effet d'une constitution extrêmement délicate. Une chute dans une chaudière pleine d'eau presque bouillante faillit lui faire perdre la vie et lui laissa une faiblesse corporelle constante et des affections parmi lesquelles une maladie des yeux, qui persista jusqu'à la fin de sa vie[3].

Pour endurcir l'enfant, la mère le soumit à une éducation physique très rigoureuse. Elle lui imposa une extrême sobriété, l'habitua de bonne heure aux vêtements légers, aux bains froids en toute saison; et durement couché, l'enfant fut forcé de se lever tôt.

Le conseiller aulique n'approuva nullement ces principes d'endurcissement à outrance, et de graves discordes troublèrent la paix du ménage. Mais, d'un esprit étroit, il n'avait pas assez d'énergie pour faire prévaloir sa volonté; d'ailleurs il était absorbé par les soins de sa charge. Son naturel taciturne, sec et flegmatique[4] se lassa bientôt de la guerre conjugale et Mme Herbart s'empara complètement de l'éducation de son fils.

Il est bien difficile de se faire une idée exacte de ce qu'était le premier enseignement et l'éducation des enfants au milieu du XVIII[e] siècle. Les historiens nous apprennent quel était à peu près

1. Smidt, *Erinnerungen* dans Kehrbach, *J.-Fr. Herbarts sämtliche Werke*, Langensalza, 1882, t. I, p. XXX.
2. *Ib.*, p. XXXVI.
3. Ziller, *Reliqu.*, p. 2 (Voir abréviations).
4. Smidt, *Erinn.*, p. XXX.

l'état des écoles et de l'enseignement scolaire. Cependant les écoles restaient assez clairsemées et leur population bien peu nombreuse. L'éducation de la majeure partie des enfants se faisait donc en dehors d'elles.

De nombreux documents consultés à Zurich, au cours d'une étude spéciale sur la vie de Pestalozzi, nous ont permis de tracer un tableau de l'éducation de son temps où nous puisons les indications suivantes.

Dès la Réforme, l'église protestante apporta le plus grand soin à se former des adhérents vaillants et fervents. Pour y arriver il fallait songer à un enseignement religieux et, suivant la fameuse exhortation de Luther aux magistrats des villes [1], les écoles se multiplièrent non seulement dans les villes, mais aussi dans les villages. Stimulée par ces résultats inattendus, l'église catholique aussi, s'est mise à l'œuvre. Mais cet épanouissement de la vie scolaire fut bientôt arrêté par les longues et sanglantes guerres de la Réforme. Pendant ces temps orageux, les espérances de l'église se réfugièrent au sein de la famille et dans de petites communautés ecclésiastiques, dont les membres se rapprochaient d'autant plus que les horreurs des guerres les menaçaient davantage.

C'est à cette époque que prit racine une institution dont on a jusqu'ici négligé à tort l'importance et l'influence sur l'éducation : l'enseignement de confirmation. Même de nos jours, la confirmation que reçoit l'enfant à l'âge de quatorze ans est une des plus importantes fêtes dans la famille protestante ; ce fait s'explique par le souci traditionnel de cette église de faire lire la Bible par le peuple même et d'unir tous ses membres aussi étroitement que possible. C'était la réception officielle dans l'église et en même temps l'examen sur les premiers devoirs de l'homme.

L'enfant recevait et reçoit encore de nos jours dans ce but un enseignement, une préparation toute spéciale ; et quoiqu'il n'y eût pas de loi ecclésiastique qui interdît la réception d'un enfant ne sachant pas le catéchisme et ne sachant pas lire la Bible, on considéra bientôt cette ignorance comme honteuse.

Pendant les guerres, la préparation à cette réception est devenue

1. D. Martin Luther, *An die Rathsherren aller Städte Deutschlands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen.* Anno 1524. Réimpr. dans : Raumer, *Geschichte der Pädagogik*, t. I, p. 117-132, 4e éd., Gütersloh., 1872.

presque exclusivement le devoir de la famille, et bientôt l'habitude s'établit de donner aux enfants à la maison paternelle, non seulement la première éducation, mais aussi le premier enseignement : la connaissance des lettres, la lecture de la Bible.

Après les guerres, surtout dès le commencement du XVIIIe siècle, les moyens de préparer les enfants à la vie religieuse se multiplient.

Pour le peuple, les conditions de la vie deviennent de plus en plus difficiles. Non seulement le père, mais la mère et les enfants déjà élevés sont obligés de se consacrer au gagne-pain. N'ayant plus assez de temps pour s'occuper du premier enseignement, on cherche des maîtres d'école. On les prend où on les trouve. Nous lisons dans un journal du temps[1] : « A Höngg[2], un incendie détruisit une maison habitée par deux familles; un des pères de famille fut dédommagé le dimanche suivant en ce que les examinateurs l'ont élu maître d'école ».

Les bourgeois dans une meilleure situation, les propriétaires et la petite noblesse mirent souvent leurs enfants en pension chez les pasteurs ou chez les professeurs; et, dans les anciens journaux, on trouve des annonces de ce genre presque dans chaque numéro. Rousseau fut élevé quelque temps dans une de ces pensions[3]. Ces pensionnats se développèrent et devinrent souvent de véritables maisons d'éducation, comme celle de Mlle Jaccord d'Auvernier près de Neuchâtel[4]; plus tard celle de Pestalozzi[5] ou celle de Mme Niederer à Yverdun[6], etc. C'est l'origine d'un grand nombre d'instituts qui sont devenus des écoles privées très célèbres. De nombreuses annonces prouvent qu'on prenait aussi dans la maison des servants sachant lire, souvent écrire ou bien un peu calculer et qu'on les chargeait de donner le premier enseignement aux enfants.

La haute noblesse et même les riches bourgeois se permettaient naturellement les frais d'un « gouverneur ». Les chefs de ces familles « s'adressèrent fréquemment aux professeurs de quelque

1. *Donnstags-Nachrichten* von Zurich, 1730, n° XVI.
2. Petit village où le grand-père de Pestalozzi était pasteur.
3. Rousseau, *Les Confessions*, part. I, liv. I, édit. Auguis, t. XVII, p. 17.
4. *Donnstags-Nachrichten* v. Zurich, 1751, n° XX.
5. Fondée en 1800 à Burgdorf.
6. Fondée en 1806 par Krüsi; *Ankündigung d. Niedererschen Töchter-Bildungsanstalt*, Aarau, 1836.

université, pour obtenir un sujet à qui ils puissent commettre l'éducation et l'instruction de leurs enfants »[1]. Herbart lui-même, plusieurs de ses camarades et nombre d'hommes célèbres de l'Allemagne débutèrent ainsi comme « gouverneurs ».

Mais ce n'étaient que des expédients. La grande majorité des enfants recevait le premier enseignement de leurs parents et c'était en général la mère qui s'en chargeait. De nombreux livres annoncés dans les anciens journaux prouvent que d'innombrables traités circulaient alors et donnaient aux mères des renseignements spéciaux pour l'instruction de leurs enfants. Dans ce but on avait inventé les auxiliaires les plus divers. Il y avait des jeux de lettres en carton[2]; on jouait avec eux comme avec des cartes. D'après la méthode de Locke « on collait les lettres sur les faces des dés »; c'était également un jeu pour les enfants, celui-là gagne qui dans un coup jette le plus de mots[3]. Une méthode plus ingénieuse encore fut celle de Basedow, qui enseignait avec des lettres de pain d'épice[4] que l'enfant pouvait manger lorsqu'il les savait bien lire. D'autres, comme le dit Rousseau, « faisaient de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie »[5]. En outre il y avait de nombreux livres illustrés, parmi lesquels le plus célèbre fut l'*Orbis pictus* de Comenius. Ce fut, après la Bible, le livre le plus répandu du monde; il s'est maintenu dans la famille et dans l'école depuis son apparition en 1657 (à Nuremberg), jusqu'au milieu du XIX[e] siècle[6]. Tels étaient les livres de Basedow[7], dont « l'*Ouvrage élémentaire* fut l'*Orbis pictus* du XVIII[e] siècle »[8], et Pestalozzi lui-même voulait rédiger un ouvrage semblable « à l'usage des mères »; « il l'avait déjà commencé, un grand nombre d'images coloriées — dit Krüsi — étaient achevées, lorsqu'un enfant de six ans voyant une fenêtre et une échelle sur le tableau, lui dit : Ne pourrait-on pas regarder la fenêtre dans la chambre et l'échelle

1. Les Universites allemandes au comm. du XVIII[e] siècle, *Revue Intern. de l'Enseignement*, 1883, t. VI, p. 1090.

2. *Donnstags-Nachrichten* v. Zurich, 1752, n° XLI et suiv.

3. Locke, De *l'Éducation des Enfants*, § CLIV; trad. Coste, Londres, 1783, t. II, p. 119.

4. Dr. Kiss Aron, *A nevelés és oktatás története*, Budapest, 1880, 4[e] éd., p. 128.

5. Rousseau, *Emile*, livre II, édit. de Genève, 1780, I, p. 166.

6. L'auteur est encore en possession d'un *Orbis pictus* dont se servait un de ses maîtres.

7. Pinloche, *La Réforme de l'Éducation en Allemagne*, p. 72 et suiv.

8. Raumer, *Geschichte der Pädagogik*, t. II, p. 64.

dans la cour? — L'enfant a raison, dit Pestalozzi »[1], c'est ainsi que le *Livre des mères* et ses *Livres élémentaires* ont pris leur forme actuelle.

Toutes ces inventions et tous ces livres nous prouvent qu'on donna le premier enseignement dans la famille, et il n'y a là rien d'étonnant, quand nous apprenons que le père de Wolff, quoique simple tanneur à Breslau, avait inculqué lui-même à son fils les premières notions des sciences; que Schelling reçut le premier enseignement de sa mère; que le célèbre poète Arndt fut instruit par sa mère jusqu'à l'âge de onze ans; et que Raumer dit : « C'est la plus tendre et la plus patiente des mères qui m'a appris à lire »[2]. Ce ne sont pas là des exceptions; ce qui le fait croire, c'est qu'on ne jugeait pas digne de le mentionner dans les biographies.

Sur la méthode de cette première instruction Gœthe nous renseigne dans un tableau des plus charmants[3] qui fut complété et interprété d'une façon très ingénieuse par Arvède Barine[4].

Si la première instruction fut donnée par la famille, ce n'était pourtant pas toujours elle seule qui s'en acquittait. Bien des pères et des mères avaient oublié l'écriture et le calcul et ils ne savaient plus que lire[5]. Alors ils se contentaient de transmettre leur science aux enfants et, pour le reste, ils s'adressaient à des maîtres spéciaux. Cette circonstance a donné naissance à des écoles spéciales d'écriture et de calcul, auxquelles Diderot fait allusion dans ce passage : « Les premières écoles sont les bases, les écoles à lire, à écrire et à compter.... Ces écoles y (en Allemagne) sont même séparées[6] ». Herbart aussi nous a laissé dans une lettre le souvenir d'un de ces maîtres d'écriture et de calcul[7].

Par suite, les écoles publiques, surtout dans les villes, ne s'occupaient presque nulle part de la première instruction. On y commençait immédiatement avec le latin et c'est ce qui nous fait comprendre pourquoi on trouvait à cette époque des domestiques

1. Krüsi, *Erinnerungen*, Stuttgart, 1840, p. 20.

2. Raumer, t. III, p. 416.

3. Gœthe, *Aus meinem Leben*, 1re partie, édit. Cotta, Stuttgart, 1877, t. IV.

4. Arvède Barine, *Bourgeois et Gens de peu*, Paris, 1894, p. 75 et suiv.

5. Les anciens documents nous apprennent que presque la moitié de ceux qui savaient lire ne savaient pas écrire.

6. Diderot, *Œuvres complètes*, ed. Assézat, t. III, p. 416, *Essai sur les études en Russie*.

7. Ziller, *Reliqu.*, p. 157, lettre à Smidt, 1806.

et même des femmes qui, cherchant des places, annoncent dans les journaux qu'ils savent lire et écrire le latin [1].

Même les enfants destinés aux carrières publiques ne fréquentaient pas toujours les écoles publiques. L'exemple de Gœthe, qui passa directement de la maison paternelle à l'université, n'est pas rare. Dans de pareils cas les parents prenaient pour certaines matières des instructeurs spéciaux, ou plusieurs familles se réunissaient. Si Herbart, plus tard, dit [2] qu'on devrait avoir dans chaque commune des éducateurs à l'exemple des médecins qui secourent ceux qui en ont besoin, c'est parce qu'il avait connu dans son enfance à peu près la même manière d'instruction.

C'est donc à tort que les biographes de Herbart s'étonnent de voir que l'enfant reçut la première instruction de sa mère. C'était précisément l'usage le plus commun. Aussi, lorsque l'enfant sortit des premiers éléments, on lui fit donner des leçons particulières par un candidat en théologie, nommé Uelzen, qui enseignait en même temps dans d'autres familles [3].

Puisque le premier devoir des hommes était : vivre d'une vie religieuse, la principale matière de l'enseignement fut la religion. Qu'on juge de cet enseignement d'après l'anecdote suivante : à l'âge de huit ans, l'enfant fit un voyage avec plusieurs de ses camarades. Au bord d'un marais la voiture glisse, tombe et les renverse dans l'eau. Tout le monde crie à tue-tête, le petit Herbart seul se redresse en disant : « Ne crions pas, mais prions ! [4] »

Quant à la méthode de l'instruction que recevait l'enfant de sa mère, nous n'avons point d'indications. Ce qui paraît certain, c'est qu'elle a dû être appliquée avec beaucoup de zèle et de rigueur. Mme Herbart apprit même le grec pour pouvoir l'enseigner. Quant à la méthode d'Uelzen, elle semble avoir été fort au goût de l'élève ; plus tard, devenu gouverneur lui-même, il l'appliqua. Elle consiste en discours remplis de digressions philosophiques pendant lesquels l'élève prenait des notes qu'il devait ensuite soigneusement rédiger [5].

1. Ex. *Donnstags-Nachrichten* v. Zurich, 1751, n° VII, etc.
2. *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*, Vorgelesen in der königl. Deutschen Gesellschaft zu Königsberg, 1810, Kehrb., t. III, p. 81-82.
3. Ziller, *Reliqu.*, p. 3.
4. Moller, dans Schmid, *Encyklopädie*, 2e éd., t. III, p. 368.
5. *Ib.*

Bref : on pourrait emprunter le tableau tracé par Gœthe; le père est le maître, le gouverneur, et le directeur tout-puissant; pour les matières spéciales, des instructeurs particuliers entrent en scène; l'on ne sait pas d'avance quelle sera l'étendue des études, ni la matière, ni pour une année, ni même pour le mois prochain; l'on ne craint pas de dépasser les limites; l'enfant apprend conformément à ses talents autant que possible. Il reçoit l'enseignement très soigné des langues classiques et, à l'âge de douze ans, il parle le latin, il lit les auteurs grecs. Telle est aussi la première instruction chez Herbart, avec la différence que le père est remplacé par une mère énergique et virile, que l'atmosphère glaciale de la maison paternelle devait nécessairement faire dépérir tout germe d'imagination et d'un sentiment profond, et que les fables de la mère de Gœthe sont remplacées par les déclamations théologico-philosophiques d'Uelzen.

Un tel enseignement ne pouvait que rendre l'enfant précoce. Et, bien qu'il soit exagéré de dire « qu'à l'âge de douze ans les doctrines de Wolf et de Kant lui étaient déjà familières »[1], il est néanmoins certain qu'ayant à peine onze ans, il étudiait déja la logique[2], et que son esprit spéculatif fut éveillé de bonne heure. Il témoignait aussi de bonne heure d'un rare talent musical, jouant de plusieurs instruments avec une telle adresse, que, âgé de onze ans, il tenait déjà sa partie dans plusieurs concerts; et c'est à cet art qu'il emprunte plus tard nombre d'ingénieux aperçus esthétiques et psychologiques.

Pour le préparer aux études universitaires, sa mère le fit entrer dans l'école privée de Kruse[3], où il fut amusé par des jeux géographiques et par des expérimentations physiques. C'est ici qu'il contracte le goût des mathématiques : il les cultivera durant toute sa vie.

A partir de l'automne 1788, il fréquenta le gymnase de sa ville natale où l'on enseignait, depuis 1703 l'allemand, l'histoire, la géographie, les mathématiques, la morale et les *Institutiones juris*, outre les matières communes à toutes les écoles allemandes[4].

1. Tissot, dans la *Biographie Universelle* de Michaud, t. XIX, p. 247.
2. Ziller, *Reliqu.*, p. 158, lettre à Charles Steiger.
3. Allihn, *Herbarts Leben*, etc., dans *Zeitschrift für exacte Philosophie*, t. I, p. 56.
4. Paulsen, *Geschichte d. Gelehrten-Unterrichts*, Leipsig, 1896, 2e éd., t. I, p. 579.

Il s'y montra un élève si brillant qu'à sa sortie à Pâques 1794 le recteur écrit dans le programme de l'école : « C'est surtout Herbart qui, parmi tous ses condisciples, s'est distingué par sa bonne conduite, par son goût de l'ordre, par le zèle et la persévérance à développer ses talents naturels »[1].

Quoique Herbart, en se souvenant de l'enseignement reçu dans l'école, se plaigne du petit nombre de ses connaissances et de leur peu d'étendue, faute d'un enseignement méthodique[2], il reconnaît cependant que cet enseignement développa en lui la réflexion et le goût de la méditation, qui fut si bien cultivé qu'à l'âge de quatorze ans il abordait déjà une dissertation « sur la doctrine de la liberté humaine »[3].

A cette époque l'enseignement scolaire était donné dans chaque classe par un seul professeur. Dans la première, c'était le recteur lui-même. En même temps qu'il traitait de l'histoire, de la grammaire, de la physique, il enseignait la philosophie proprement dite, d'après le livre de Baumeister intitulé : *Institutiones philosophiae rationalis*. Ce traité n'est qu'un court résumé de la philosophie de Wolf, qui avait alors déjà conquis l'Allemagne centrale et du Sud et y reçut un caractère presque officiel[4]. Cette philosophie, au fond la doctrine de Leibniz mise en système, prit une si grande influence sur le jeune étudiant qu'il ne cessa jamais de s'en occuper, soit qu'il y puisât, soit qu'il la combattît. De plus, il fut bientôt mis en contact avec la pensée de Kant, dont l'influence balançait toujours chez lui celle de la doctrine Wolfienne.

Cette double influence se manifeste déjà dans ses premières dissertations imprimées. C'étaient à proprement parler des discours. D'après une ancienne habitude, les élèves de l'école se réunissaient à la fin de l'année scolaire, à Pâques. Le meilleur des élèves sortants prononce un discours solennel d'adieu, puis un élève de l'avant-dernière année prend congé des camarades sortants. En 1793, Herbart fut chargé du second discours et le futur philosophe ne redouta pas d'aborder cette question : « Sur les causes générales qui aboutissent dans les États au développement ou à la décadence

1. Ziller, *Reliqu.*, p. 6.
2. *Bericht* an H. v. Steiger, Kehrb., t. I, p. 59.
3. L'extrait de la dissertation dans Kehrb., I, p. 359.
4. Rein, *Encyclop.*, t. III, p. 465.

des bonnes mœurs »[1]. Dans ce discours, qui fit une telle sensation que le rédacteur en chef d'un journal local[2] s'empressa de le reproduire, il entrevoit la transformation des sciences morales. Dans le second discours solennel qu'il prononce en latin l'année suivante au nom de ses camarades sortants, il s'occupe déjà directement de la doctrine de Kant, en faisant une comparaison des idées de Cicéron et de celles de Kant sur le souverain bien et sur le principe fondamental de la morale.

Il avait alors dix-huit ans. L'année même, il quitte la maison paternelle pour se rendre à l'Université.

1. Le texte dans Kehrbach, t. I, p. 351 et suiv.
2. *Blätter vermischten Inhalts*, Oldenburg, 1797, p. 60-79. Rédacteur v. Halem.

CHAPITRE II

LA VIE UNIVERSITAIRE

(1794-1797)

« A cette époque les jeunes gens de qualité ne pouvaient étudier que le droit », dit Raumer dans ses mémoires sur la vie universitaire à la fin du XVIII[e] siècle [1].

En effet, l'étude du droit était alors la voie d'accès la plus large pour les carrières publiques : Herbart devait s'y engager.

Malgré le nombre des universités, le choix n'était pas difficile. « Le voisinage de Weimar avait fait alors d'Iéna la plus brillante université de l'Allemagne [2]. » Mme Herbart se mit donc en route et, laissant de côté les universités les plus proches, installa elle-même son fils sur le bord de la Saale. Le jeune homme entra bientôt dans un cercle qui lui offrit une vie toute nouvelle.

Les idées de la philosophie française du XVIII[e] siècle, pleines de ferveur et d'énergie, par lesquelles l'esprit humain faisait de si glorieux efforts pour résoudre les hautes questions qui le tourmentent, avaient le plus grand retentissement en Allemagne. Montesquieu fut accueilli avec enthousiasme dès son apparition, même dans des petits coins de l'Allemagne, par exemple à Oldenbourg, où le grand père de Herbart avait exposé les théories de l'*Esprit des Lois* sur les formes du gouvernement, dans un discours solennel, prononcé en 1749 à l'occasion de la fête jubilaire danoise [3]. La *Grande Encyclopédie* était lancée ; Voltaire avait déjà

1. Raumer, *Geschichte der Pädagogik*, 6[e] édition, 1898, t. IV, p. 63.
2. G.-A. Heinrich, *Histoire de la littérature allemande*, t. III, p. 281.
3. Matzenbecher, dans *Allgemein. d. Biographie*, t. XII, p. 16.

autant d'admirateurs et autant d'ennemis en Allemagne qu'en France. Le portrait de Rousseau était l'unique ornement admis à figurer au-dessus du lit de Kant, et un flot d'*Émile*, d'*Anti-Émile*, d'*Émile-chrétien*, etc., inondèrent le pays et valurent à Jean-Jacques de nombreux et ardents disciples.

Toutes ces nouvelles idées, mêlées à la nouvelle direction littéraire qui date de la *Messiade* de Klopstock (1748), excitaient une sorte de fièvre, une exaltation des esprits, un véritable délire d'où sortaient de vagues rêveries et aspirations de toute sorte, et, dans tous les domaines de la vie, des idées, même dans la pédagogie. Il fallait la puissance et le génie de Lessing pour perpétuer l'enthousiasme et les généreux efforts de l'auteur de la *Messiade*, tout en mettant un terme à la manie des jeunes écrivains qui semblaient prendre à tâche de prouver que les Muses n'avaient rien de commun avec la raison [1]. L'immense impulsion donnée par le grand critique de Wolfenbüttel se laisse à peine mesurer. Elle était d'autant plus profonde et décisive dans toutes les branches de la vie intellectuelle, que les idées littéraires, philosophiques, religieuses, politiques étaient inséparablement liées et mêlées, et Kant ne pouvait pas plus se soustraire à cette influence que Gœthe ou Schiller, ou les théologiens à partir de Gœtz jusqu'à Bahrdt, ou les pédagogues, Basedow même, le travestissement grotesque de Rousseau y compris.

A l'époque où Herbart devint étudiant en droit, l'effervescence trouvait déjà son point de cristallisation ; c'était la cour de Saxe à Weimar. « L'Athènes sur l'Ilm » et, à une distance de trois lieues, sa sœur aînée Iéna, furent le centre intellectuel de toute l'Allemagne.

Wieland, installé là depuis 1772, y rédigea son célèbre *Mercure allemand*. Gœthe habita dès 1775 les châteaux du grand duc, soit à Weimar, soit à Iéna. Herder s'établit auprès de ce foyer des sciences en 1776. Schiller occupa la chaire d'histoire à l'Université d'Iéna depuis 1789. Les *Horen* et l'*Almanach des Muses* y furent lancés et toutes les revues littéraires et scientifiques y cherchaient leurs matières. Pendant que Kant travaillait en silence dans sa petite ville natale aux confins de la Russie, Iéna devint le véritable centre de sa philosophie. L'auteur de la *Critique de la raison pure*

1. G.-A. Heinrich, *Histoire de la littérature allemande*, t. II, p. 50.

reconnait lui même que c'est d'Iéna que partit sa doctrine vers sa victoire glorieuse. C'était en effet Reinhold, professeur de philosophie à Iena depuis 1787, qui fit connaître le système de Kant d'abord dans le *Mercure* de Wieland, puis dans la *Jenaische Zeitung*, qui devint bientôt l'organe le plus puissant de la doctrine Kantienne. Et lorsque Reinhold quitta l'Université, on s'empressa d'y attirer le jeune et génial disciple de la nouvelle philosophie, Fichte, qui, arrivé au printemps 1794, rencontra bientôt parmi ses collègues un ardent disciple, Schelling, déjà connu, lorsqu'il n'était qu'étudiant, par sa dissertation sur l'*Origine du mal*; puis son ami intime, Hegel, qui commençait à déployer ses ailes puissantes de grand génie philosophique[1].

Dans un milieu où tous étaient fascinés par la hardiesse de la nouvelle conception du Moi, où Schiller et Gœthe même s'occupaient du nouveau système[2], le jeune étudiant en droit, avec sa prédilection pour la philosophie, ne pouvait échapper à cette influence, même si une singulière coïncidence ne l'avait mis en relation directe avec Fichte.

De nombreux récits nous apprennent que la vie des étudiants était à cette époque extrêmement turbulente. Gœthe, malgré sa constitution robuste, faillit en être victime pendant son séjour à Leipsig. Pour protéger son fils unique contre ces dangers, Mme Herbart chercha à le bien placer et trouva bientôt l'occasion la plus favorable.

A Pâques 1794, Fichte arrivant à Iéna, réunit immédiatement une petite « société de table ». On faisait venir les repas de la pension d'un traiteur et l'on mangeait dans la maison de Fichte. Par l'intermédiaire d'un professeur originaire d'Oldenbourg, Mme Herbart fit la connaissance du philosophe et introduisit son fils dans cette société[3].

Que devait être le contact avec ce génie, qui, par son impétuosité

1. Les indications philosophiques, littéraires et historiques sans renvoi sont tirées dans ce chapitre, comme dans tous les autres, respectivement : de Ueberweg-Heinze, *Grundriss der Geschichte der Philosophie*, IIIe partie, Berlin, 1888, 7e édit.; Gœdeke, *Grundriss zur Geschichte der Deutschen Dichtung*, t. II, Dresde, 1862, 2e éd., et Treitschke, *Deutsche Geschichte im XIX. Jh.*, Ire partie, Leipsig, 1882, 3e édit.

2. *Reliqu.*, p. 22, lettre à Halem, 1795.

3. Smidt, *Erinn.*, Kehrb., t. I, p. XXVII : Bartholomäi-Sallwürk, *Herbarts Leben*, p. 11.

et son ardeur sans pareille, mettait en ébullition toute la jeunesse universitaire? On se disputait dans les rues à la suite de ses leçons; et lorsque les fameuses réunions du dimanche vinrent diminuer l'auditoire de l'église de l'Université, et que toute la faculté de théologie cria aux armes contre la nouvelle philosophie, cette attaque ne tarda pas à augmenter la popularité du jeune professeur, car on n'y vit qu'une attaque contre la liberté de conscience.

Entraîné par un courant aussi puissant, le jeune Herbart fut bientôt complètement plongé dans la philosophie : « *La théorie de la science*[1], écrit-il, pour faire place à son Moi incommensurable, fit un vide incommensurable dans ma tête. Être égaré dans un labyrinthe de doutes, cela pourrait peut être stimuler une activité plus intense; cependant le sol s'effaça sous mes pieds et je me trouvais étendu par terre sans pouvoir me relever, obligé de m'abandonner à la main qui seule pouvait et voulait me redresser[2] ». Cependant le jeune philosophe ne s'abandonna pas aveuglément à cette main conductrice. Déjà, au premier pas, il rencontre des difficultés. Des doutes surgissent et dans une composition, il demande au maître de les dissiper[3]. Fichte lui donne des explications et l'avertit de ne pas s'attacher aux mots : la théorie de la science, dit-il, doit absorber l'homme tout entier, elle ne se laisse saisir que pour la totalité de ses facultés; aussi ne peut-elle devenir une philosophie absolue tant que la culture anéantit chez nombre d'hommes une faculté aux dépens de l'autre, l'imagination aux dépens de la raison, celle ci aux dépens de l'imagination et ainsi de suite.

L'enthousiasme de l'étudiant en droit pour la philosophie n'avait tout d'abord rien d'étrange, car il n'avait fait que suivre l'usage de son temps. « L'étudiant (allemand) qui arrive, dit Diderot, choisit d'abord une des trois premières facultés (celles de théologie, de jurisprudence, ou de médecine) suivant l'état auquel il se destine, mais ses premières études regardent pourtant principalement la philosophie. Il apprend donc la logique, la métaphysique »[4]. Mais, une fois engagé dans cette voie,

1. L'ouvrage de Fichte portant le titre : *Grundlage der gesammten Wissenschaftslehre*.

2. *Reliqu.*, p. 20, lettre à Halem, 1795.

3. Kehrb., t. I, p. 3.

4. Diderot, *Œuvres complètes*, éd. Assézat, Paris, 1875, t. III, p. 422.

Herbart ne devait plus la quitter. Il y fut retenu aussi par d'autres relations. Le « cercle de table », où il entra, était étroitement lié à une petite société philosophique, fondée déjà avant l'arrivée de Fichte[1]. Une douzaine d'étudiants de choix abordèrent dans des réunions hebdomadaires des questions littéraires et philosophiques, les idées de la Révolution française, de Kant, et celles d'où naissait la floraison de la littérature allemande. Herbart, reçu dans cette société, se lia plus intimement avec plusieurs de ses membres et s'exerça avec eux, comme il dit, sur la *Critique de la raison pure* de Kant et sur les principes de la *Théorie de la science* de Fichte[2]. De plus, il commença à prendre part aux travaux du cercle. La dissertation d'un de ses amis lui fournit l'occasion de donner une apologie des idées morales et esthétiques de Fichte[3], il aborda également la critique d'autres questions philosophiques, dont il donne la lecture.

Il y avait alors parmi les fervents adhérents de Fichte un jeune homme, à peine âgé de vingt ans, qui jouissait déjà du renom de philosophe. C'était Schelling. Celui-ci, quoique plein d'admiration pour Fichte et tout en le suivant, s'était involontairement écarté du maître, comme ce dernier s'était éloigné de Kant. Herbart s'empressa donc de relever les différences et de soumettre ses observations à la critique de sa petite société et à Fichte[4].

Les biographes et admirateurs de Herbart cherchent dans ces rédactions le point de départ d'une nouvelle direction philosophique, celle de l'école réaliste, en opposition avec l'idéalisme de Fichte ou le demi-idéalisme de Kant. Cependant ce serait aller trop loin que vouloir chercher dans ces simples objections la doctrine future de Herbart. Il y fait preuve d'un vif intérêt pour les recherches philosophiques, d'un esprit pénétrant et ferme, qui n'accepte pas aveuglément les doctrines d'autrui, même quand elles se présentent sous la forme séduisante et avec l'autorité que leur donnaient ses relations personnelles avec Fichte, mais il n'y a rien de plus dans ces premiers essais.

Ces préoccupations philosophiques ont bientôt complètement détourné notre étudiant en droit de sa faculté. Suivant l'usage, il

1. Smidt. *Erinn.*, Kehrb., t. I, p. XXIV.
2. *Reliqu.*, p. 25, lettre à Smidt, 1796.
3. Kehrb., t. I, p. 5.
4. *Ib.*, t. I, pp. 9, 12, 17.

suivit tout d'abord simultanément les cours de droit, de philosophie et des beaux-arts, qu'il complétait avec les mathématiques [1]. Mais, au bout de très peu de temps, la fantaisie lui vint de se consacrer à une préparation spéciale aux études judiciaires en s'occupant exclusivement de philosophie. Il demande donc à ses parents la permission de pouvoir se vouer durant un certain temps exclusivement aux études philosophiques. L'intervention de son ami Smidt lui assure à cet égard une liberté provisoire [2], mais bientôt sa mère vint s'installer définitivement auprès de lui, pour surveiller plus étroitement ses occupations, et alors l'étudiant reprit en partie ses leçons de droit. Dorénavant il partage son temps en consacrant la matinée à la jurisprudence et le reste de la journée à la philosophie [3].

A cette époque, la littérature constituait une partie des études philosophiques. Aussi, Herbart, qui avait fait la connaissance personnelle de Schiller (il l'accompagna dans un voyage à Leipsig) [4], s'intéressa vivement aux questions littéraires qu'on ne pouvait d'ailleurs séparer du mouvement philosophique [5]. Il suit donc les cours d'histoire et de littérature [6], il lit les *Horen*, le *Musenalmanach*; il annonce dans ses lettres à ses amis ce que font Gœthe, Schiller, Herder, Wieland, Schütze; il compose des morceaux de musique pour les célèbres poèmes de Schiller [7] et écrit même des vers [8].

Ces occupations littéraires le mirent en relation avec un disciple de Voss, le célèbre traducteur d'Homère, dont la *Luise* put inspirer à Gœthe son chef-d'œuvre, le *Hermann und Dorothea*. Le jeune admirateur de Voss suggérait à Herbart le plus vif intérêt pour l'antiquité et en particulier pour le grand épique grec. Une petite dissertation « sur des considérations musicales dans les poèmes d'Homère » nous montre combien ses études ont dû être approfondies [9].

1. *Reliqu.*, p. 23, lettre à Halem, 1795.
2. Smidt, *Erinn.*, Kehrb., I, p. XXIX.
3. *Reliqu.*, p. 54, lettre de Mme Herbart.
4. Bartholomäi-Sallwürk, *Herbarts Leben*, p. 2.
5. Heinrich, *Histoire de la littérature allemande*, t. III, p. 279.
6. *Reliqu.*, p. 32, lettre à Halem.
7. *Ib.*, pp. 23-38.
8. Kehrb., I, p. 36.
9. *Reliqu.*, p. 32; Willmann, t, I, p. 345.

Fulleborn venait de publier, dans la 6e partie de ses *Recherches sur l'histoire de la philosophie*, les fragments de Parménide qui avaient un immense succès. Les deux admirateurs de l'antiquité se mirent donc avec zèle à leur étude. Herbart fut ainsi amené à une lecture sérieuse de la philosophie grecque à laquelle il devait attacher plus tard une si haute importance. Il y faisait en effet l'expérience que, dans ces essais naïfs, on saisit mieux la marche naturelle de la pensée, libre de tout préjugé d'école.

Si occupé que fût le jeune homme par des études aussi variées, il n'y trouvait point de satisfaction. D'une part l'affection des yeux dont il souffrait lui interdisait des travaux fatigants, et, tourmenté par une enflure de la joue, puis par une fistule dentaire, il se tenait à l'écart du monde. D'autre part l'état de discorde où vivaient ses parents l'affligea profondément. Les dissensions s'étaient aggravées dans leur ménage à tel point que Mme Herbart se décida à préparer le divorce. Sa présence à Iéna ne pouvait que gêner l'étudiant qui chercha à s'affranchir de la tutelle maternelle. Par-dessus tout, le prétendu insuccès de ses recherches philosophiques le plongea dans un véritable désespoir.

Selon Fichte, la philosophie devrait être un guide sûr et ferme à travers les dédales de la vie. Et puisque c'est le Moi qui construit le monde tout entier, c'est aussi le Moi qui doit se former cette science conductrice. Fichte n'en voulait donner avec sa doctrine que la base. Cependant, en cherchant à se frayer le chemin, Herbart s'aperçut que le point de départ, la base fournie par Fichte, n'était pas suffisante. « Dans son livre, écrit-il au sujet de la *Wissenschaftslehre*, en sa forme actuelle, je ne puis pas considérer une seule page comme un véritable profit au point de vue de la vérité... je suis donc occupé à m'en construire une à moi-même »[1].

Mais il fait de vains efforts; ses recherches sont infructueuses, ce qui augmente de jour en jour son chagrin, sa tristesse et, finalement, son désespoir.

Il se promène sur le bord de la Saale. « Deux pas, dit-il, deux pas seulement, jusque là-bas. Le fleuve est sombre, l'eau troublée, comme mon âme! Si le soleil de la vérité ne peut percer la nuit intérieure, eh bien! que ton corps se brise sur les rochers! Que le

1. *Reliqu.*, p. 28, lettre à Smidt, 1796.

fleuve entraîne tes débris! Que ses tourbillons anéantissent les profondes questions, les angoisses du doute, dans la mer de l'oubli, dans le sommeil éternel! Et toi, mon ombre, sois un revenant dans ce lieu! Marque la fin de mes jours! Sois un écho de mes derniers soupirs, et avertis mes amis de ne pas demander à pénétrer l'impénétrable, de ne pas chercher des chemins personnels, de ne pas vouloir se conduire eux-mêmes[1]! » Cependant ses réflexions philosophiques et le spectacle de la nature l'empêchèrent de faire les deux pas fatals. Il retourne à ses recherches, il se plonge dans l'étude de la doctrine de Fichte sur la liberté[2], il fait des essais pour se construire une nouvelle théorie de l'espace[3], et, au milieu d'efforts incessants, un événement imprévu vient donner une nouvelle direction à sa vie : sur l'instigation de ses amis et de sa mère, il se décide à accepter la place d'instructeur auprès de trois enfants de M. de Steiger, bailli d'Interlaken en Suisse.

Les causes qui contribuèrent à cette résolution étaient du reste multiples. D'abord, c'était à la mode. Comme s'il était un legs des temps chevaleresques, le goût des voyages a persisté toujours : aux siècles précédents c'était un moyen puissant d'éducation. Montaigne, Locke, Rousseau en font l'éloge. De même que les jeunes artisans avaient le devoir du compagnonnage, les apprentis de la corporation enseignante, aussi, se considéraient comme obligés de faire leur tour du monde. Ils avaient bien d'autres raisons, car les jeunes gens qui se destinaient à la carrière enseignante ou ecclésiastique étaient en général peu fortunés. Ils cherchaient, après un certain nombre de semestres universitaires, une place provisoire pour se préparer à l'examen, et pour s'en procurer les frais. Ces avantages que procurait le préceptorat firent donc contracter, surtout à ceux qui se destinaient à l'enseignement supérieur, l'habitude de passer par l'emploi de « gouverneur ».

Les places les plus recherchées étaient celles de Suisse, le pays tant admiré par les contemporains de Schiller et de Gœthe. Les hautes montagnes de glaciers, les forêts primitives, mises à la mode par les œuvres de Rousseau et de Bernardin de Saint-Pierre,

1. *Ein Augenblick meines Lebens*, 1796, Kehrb., I, p. 34.
2. *Reliqu.*, p. 33; lettre à Smidt, 1796.
3. *Ib.*, p. 38; lettre à Rist, 1796.

l'amour de la liberté du peuple suisse tant chanté par des poëmes remarquables, présentaient un irrésistible attrait pour la jeunesse allemande. Klopstock, Gœthe, Fichte, Herder, Iffland et bien d'autres y faisaient un séjour plus ou moins long et la petite République se vit bientôt envahie par des précepteurs allemands.

Herbart ne fit donc que suivre la mode et, peut-être, l'exemple de Hegel qui passa trois ans comme précepteur à Berne. Probablement le désir de se soustraire à l'obsédante tutelle maternelle entrait aussi pour une part dans sa détermination. Lui-même donne dans ses lettres les raisons suivantes de son départ : « Je quitte mes maîtres et j'abandonne ma liberté pour les regagner après quelques années, et alors les mieux utiliser » [1]. Plus tard il ajoute : « Venant en Suisse je n'ai songé qu'à apprendre en enseignant, selon le proverbe, et à réserver les autres années universitaires pour un âge plus mur » [2]. Puis, dans son *Curriculum vitæ* il dit : « Pour connaître l'esprit humain par la pratique et par l'expérience, je me suis livré pendant quelques années, à Berne, à l'exercice de la pédagogie » [3]. Mais la cause déterminante était selon toute vraisemblance l'encouragement de sa mère qui prévoyait parmi ses disciples le futur régent de Berne [4].

Quoi qu'il en soit, le 25 mars 1797, il fit le premier pas sur la route de l'enseignement, en s'acheminant avec quatre amis, également engagés comme précepteurs, vers Berne, où il devait trouver l'impulsion directe et la base de sa pédagogie.

1. *Reliqu.*, p. 42 ; lettre à Smidt.
2. *Bericht* an H. v. Steiger, Kehrb., I, p. 55.
3. *Curriculum vitæ*, Kehrb., I, p. 367.
4. *Reliqu.*, p. 53; lettre de Mme Herbart, 1797.

CHAPITRE III

PRÉCEPTEUR EN SUISSE

(1797-1800)

Rien n'est plus commun que de tirer de grandes conclusions des petits traits, en faveur d'une idée favorite. Et rien n'est plus commun que l'effort des admirateurs enthousiastes pour présenter leur idole comme une sorte de « révélation », naissant pour ainsi dire avec des idées spontanées et déjà toutes formées.

Aussi les admirateurs de Herbart, les philosophes d'une part et les pédagogues de l'autre, prétendent, les uns que son système philosophique était déjà formé à l'âge de 19-20 ans, et les autres, qu'il avait commencé à être pédagogue comme un maître, comme un éducateur expert [1].

Il serait contre toute vraisemblance, dit avec justesse M. Dix [2], de supposer que le « *studiosus juris* » s'était déjà occupé de questions pédagogiques. Non seulement, nous n'avons point d'indications pour justifier une telle prétention. mais, au contraire, une étude attentive des documents démontre qu'il a commencé ses fonctions avec aussi peu d'expérience que possible, et qu'il n'avait pas une seule idée claire et nette sur l'éducation. Cependant il possédait des qualités qui lui rendirent les plus grands services et l'amenèrent finalement à l'étude approfondie de la pédagogie et à la construction de son système. Il avait notamment un sentiment élevé de l'importance de sa mission, l'amour de l'enfance et

1. Rein, *Encycl.*, t. III, p. 471.
2. Dix, *Über Herbarts Mittheilungen*, Jahrbuch d. Ver. f. w. Pädag., t. II, p. 232.

le goût naturel de l'éducation, la finesse d'observation d'un psychologue consommé, et l'esprit méthodique d'un philosophe [1].

Dès qu'il eut accepté la charge de précepteur, il se mit à étudier les questions pédagogiques. C'est probablement à l'*Émile* qu'il s'adressa tout d'abord, car nous le voyons, interrompant son voyage, s'arrêter à Göttingue et là discuter avec ses amis la question qui semble avoir été inspirée de Rousseau : A-t-on le droit de donner aux enfants une éducation [2]? Ses premiers écrits datés de Suisse manifestent aussi visiblement l'influence de l'*Émile*.

A Berne, Herbart entrait dans une maison appartenant à l'aristocratie, qui avait une situation politique très importante. En Suisse, l'autorité des baillis était fort considérable : ils exerçaient le droit suprême de justice civile et criminelle, la direction de la police, l' « inspection militaire » et la surveillance des cultes [3].

Chargé de l'éducation de trois garçons âgés de huit, de dix et de quatorze ans, Herbart sut gagner bien vite la confiance pleine de leur père, M. de Steiger, et l'estime de toute la maison. On le considérait comme membre de la famille, et dans ses lettres il se vante avec joie de voir sa situation dépasser toutes ses espérances. Suivant le vœu du bailli, qui s'intéressait vivement à l'éducation de ses enfants, il fut obligé de fournir tous les deux mois un rapport, ou plutôt un compte-rendu sur les études de ses élèves [4]. De ces dissertations, cinq nous sont restées, documents d'autant plus précieux qu'elles font voir non seulement la méthode et les principes d'éducation appliqués par le jeune précepteur, mais aussi comment il fut entraîné, par l'obligation de fournir ces rapports, à une observation attentive et minutieuse de ses disciples.

Ces documents nous font supposer qu'au début il continua les travaux de son prédécesseur, appliquant la méthode qui lui restait de son enfance. Il fait des cours de longue haleine, et l'élève est obligé de prendre des notes et de les rédiger dans des cahiers de toute sorte, parmi lesquels il y en avait même pour la religion [5].

1. Mauxion. *L'Education par l'Instruction*, Paris, 1901, p. 6.
2. Allihn. *Über das Leben u. d. Schriften Herbarts*, Zeitschrift f. ex. Philosoph., I, p. 61.
3. Dix. *Über Herbarts Mittheilungen*, Jahrb., II, p. 234.
4. *Bericht* an H. v. Steiger, Kehrbach, I, p. 67.
5. Dix, *Herbarts Mittheilungen*. *Jahrb.*, II, p. 249.

Cet enseignement est donné sans se soucier de l'heure et il est rempli de digressions philosophiques et d'explications si minutieuses et si abstraites, même dans les langues et dans les mathématiques, que l'enfant n'y comprenait presque rien. Parlant des premières notions de grec, il dit lui-même plus tard : j'avais tort en m'attachant trop à la routine d'école et en exigeant des analyses grammaticales très précises là où j'aurais dû donner les notions fondamentales[1]. Et déjà dans son premier rapport, il avoue qu'il fut obligé de recommencer les mathématiques faute d'avoir été compris par son élève de quatorze ans[2]. De même, il ne fait pas preuve d'un grand tact pédagogique lorsqu'il fait enseigner la géographie à l'enfant de huit ans par son frère de dix ans, en disant que celui-ci s'en acquitte aussi bien que lui-même, car, continue-t-il, il ne s'agit là que d'apprendre par cœur le manuel et de chercher les indications sur la carte[3].

Cependant ses études ininterrompues, ses excellentes qualités d'instructeur, de même que l'admirable zèle qu'il déployait et dans ses préparations et dans son enseignement, aboutirent bientôt à de meilleurs résultats et l'encouragèrent même à des innovations hardies.

La première et la plus importante réforme fut de substituer, chez ses élèves de dix et de huit ans, l'étude de l'*Odyssée* à celle d'Eutrope.

L'idée de commencer l'enseignement grec par Homère n'était pas nouvelle. Les enfants en Grèce commençaient la lecture par cette épopée nationale et, surtout depuis le XVI[e] siècle, bien des pédagogues ont recommandé la lecture d'Homère. Henri Estienne, par exemple, conseille de mettre l'*Odyssée* entre les mains des élèves de huit à dix ans[4]. Jos. Scaliger avait imité l'exemple des anciens Grecs en commençant l'étude de leur langue par là[5], et c'est sur ces faits que Tanaquil-Faber avait fondé sa méthode grâce à laquelle il obtint avec sa fille, la célèbre Mme Dacier, de tels résultats que son nom et sa méthode furent bientôt connus

1. *Allg. Pädag.*, Einleitung, Kehrb., II, p. 14.
2. *Bericht* an H. v. Steiger, Kehrb., I, p. 39.
3. *Ib.*, p. 43.
4. Buisson, *Dictionnaire de Pédagogie*, 1[re] partie, t. I, p. 1252. Art. HERBART, par Auerbach.
5. Jacob Bernays, *Joseph-Just. Scaliger*, Berlin, 1855, p. 35.

dans toute l'Europe et lui valurent des offres de chaires universitaires en Allemagne même. Plus tard Gesner avait repris la même idée en disant : Il vaut mieux commencer par l'Homère, si cela était possible, car il est particulièrement approprié à l'âge des enfants [1].

Le livre pédagogique de Faber [2] fut publié plusieurs fois pendant le XVIII[e] siècle et l'édition de Gaullyer fut très répandue [3]. Il est donc plus que probable que Herbart, en cherchant à s'instruire et à se préparer pour sa fonction d'éducateur, eut en mains une de ces éditions que possédaient sûrement les bibliothèques d'Iéna et de Berne, car l'ouvrage figurait dans le célèbre catalogue de la bibliothèque du roi à Paris. Et, en supposant qu'il n'ait pas été familier avec la méthode de Faber, il avait assurément bien connu Gesner, dont il avait utilisé le manuel.

Cette question était du reste étroitement liée à une autre, fort discutée à cette époque : devait-on commencer par l'enseignement du latin ou par celui du grec? On s'occupe de la question depuis Quintilien et Rabelais nous dit : Qu'on apprenne « premièrement la grecque, comme le veut Quintilien, secondement la latine » [4]. Ratich exige aussi qu'on mette le grec avant le latin [5]; de plus, il mettait en œuvre la première innovation indiquée, en faisant apprendre le latin par le texte de Térence, qu'il expliquait trois fois de suite d'un bout à l'autre avant d'aborder la grammaire [6].

Ratich faisait tant de bruit et fut si célèbre en Allemagne, qu'on ne peut supposer qu'il ait été inconnu à Herbart.

S'il est donc facile de démontrer que le jeune instructeur n'a fait qu'imiter ses prédécesseurs dans sa méthode d'enseigner le grec, il est du moins difficile d'établir quels étaient sa pensée et son but lors de la résurrection de cette vieille méthode. Huit ans plus tard il dit : « J'en avais assez clairement vu les motifs pour commencer par là et pour exiger de mes élèves l'étude d'Homère

1. Gesner, *Primæ lineæ Isagoges in eruditionem universalem*, etc., Leipsig, 1774, §§ 148 et suiv. Voir Paulsen, t. II, p. 25.

2. *Méthode pour commencer les humanités grecques et latines*, 1672.

3. Gaullyer, *Méthode pour com. l. humanités par Le-Fèvre*, Paris, 1731, p. 50.

4. Rabelais, *Gargantua-Pantagruel*, livre II, ch. VIII, édit. Moland, p. 132. — D'après l'explication de M. Faguet (conférence du 12/2 1904), l'expression « premièrement » a ici le sens de « en commençant par ».

5. Raumer, *Geschichte der Pädag.*, t. II, p. 9.

6. *Ib.*, pp. 22-29.

sans la préparation habituelle au milieu du dédale des chrestomathies »[1]. Et plus loin : « Donnez aux enfants un récit intéressant, riche en événements, en rapports sociaux et en caractères ; qu'il y ait là-dedans une rigoureuse vérité psychologique et qu'il ne soit point au delà de leur sentiment et de leur compréhension »[2]. Puis il ajoute : « Le récit doit faire une impression durable, efficace ; il doit avoir la marque exquise de la grandeur humaine et refléter une époque correspondante à l'âge de l'enfance. Je ne sais, continue-t-il, qu'un seul pays où l'on puisse chercher un tel récit : c'est l'enfance classique de la Grèce, et j'y trouve tout d'abord l'*Odyssée* »[3]. Quinze ans plus tard il a dit : « Le problème de présenter à l'enfance des rapports sociaux dans leurs éléments les plus simples, d'une façon digne, touchant profondément leur cœur, m'a fait éprouver la force et la valeur d'Homère »[4].

De tous ces motifs on ne trouve pas un seul dans les rapports à M. Steiger. Ce fait est d'autant plus curieux qu'il donne, pour le moindre pas, pour le moindre changement introduit dans son enseignement, pour les mesures d'éducation les plus insignifiantes, de longues et larges raisons. De plus, non seulement il n'y a rien dans ses écrits de cette époque qui puisse justifier la conclusion qu'il avait attribué dès le début de sa carrière une valeur éducative toute particulière à l'*Odyssée*, ou qu'il avait conçu l'idée de la mettre à la base de l'enseignement éducatif, mais tout au contraire, il écrit même que l'élève (de quatorze ans) n'ayant pas de sens pour la haute valeur propre à la poésie et au génie grecs, il laisse de côté cet enseignement « jusqu'à ce que ses besoins plus intimes le pressent moins et qu'ils lui laissent du temps libre pour une étude nouvelle et étrangère à ses occupations actuelles »[5].

Il est donc permis de conclure qu'au début il n'avait d'autres motifs que ceux exposés dans Le-Fèvre[6] et d'autre but que d'éviter les chrestomathies qui n'offrent aux enfants aucun profit réel, et

1. *Allg. Pädag.*, Einleitung, Kehrb., t. II, p. 14.
2. *Ib.*, p. 13.
3. *Ib.*, p. 14.
4. *Lehrb. z. Einl.*, Kehrb., IV, p. 9.
5. *Bericht* an H. v. Steiger, Kehrb., I, p. 41.
6. Résumés dans : Henri Cogner, *le Livre des jeunes Professeurs*, Paris, 1843, p. 45 et suiv.

qui, comme il le dit plus tard, oubliées aussitôt l'étude achevée, ne laissent derrière elles aucun intérêt durable [1].

Il y apparaît un trait caractéristique de Herbart : une idée une fois trouvée ou acceptée, il la creuse, il l'approfondit laborieusement ; l'idée le hante, elle revient par intervalles et devient tellement partie intégrante de sa pensée qu'il n'en sait plus ni la provenance, ni la première forme. Ainsi l'idée de commencer l'étude du grec par l'*Odyssée* une fois conçue l'accompagne durant toute sa vie. Il revient sans cesse sur ce sujet dans sa *Pédagogie générale*, dans ses différents articles et à travers ses œuvres pédagogiques, jusqu'à son dernier ouvrage *l'Esquisse*, où il lui consacre des pages entières. L'idée de substituer l'*Odyssée* aux chrestomathies se développe, s'approfondit et se transforme en un principe : l'esprit de l'enfant doit passer par les mêmes phases que l'humanité depuis son origine jusqu'à nos jours.

Cette réforme pédagogique eut plus tard un certain retentissement en Allemagne. Un de ses élèves s'en empara : il écrivit une méthode pour faire lire l'*Odyssée* aux enfants [2], et Herbart fit l'introduction à l'ouvrage [3]. Depuis la question fut vivement discutée [4], sans être toutefois définitivement tranchée [5].

En dehors de cette réforme il y a dans les rapports à Steiger une foule de remarques et d'indications qui laissent aisément voir l'influence de Rousseau et de Kant. Celle du dernier plus que celle du premier, car l'esprit de Kant était plus conforme à son caractère. Ainsi, toute éducation morale qu'il donne est dirigée par l'impératif catégorique. Sur ce point Herbart s'élève au-dessus des contradictions de Rousseau. Celui-ci a beau dire que trop souvent la raison nous trompe, mais que la conscience ne nous trompe jamais [6], sur ce point il s'attache fermement au mot opposé de Rousseau, qui dit plus loin : « La raison seule nous apprend à connaître le bien et le mal... ; avant l'âge de raison il n'y a point de moralité dans nos actions » [7]. Donc, si l'enfant doit connaître

1. *Pädagogisches Gutachten*, § 34, Kehrb., IV, p. 529.

2. L.-G. Dissen, *Kurze Anleitung für Erzieher*, etc., Göttingen, 1809. Herausgegeben u. m. einer Vorrede begleitet von J.-F. Herbart.

3. Le texte dans Kehrb., III, p. 3 et suiv.

4. Willmann, dans la *Revue Internationale de l'Enseignement*, t. I, 1881, p. 365.

5. Article de Kohl, *Griechischer Unterricht*, dans Rein, *Encycl.*, t. III, pp. 1-50.

6. Rousseau, *Emile*, IV, édition Lefèvre, 1820, t. IX, p. 59.

7. *Ib.*, I, t. VIII, p. 90.

le bien et le mal, il faut qu'il puisse en faire la distinction [1]. La loi morale seule peut nous conduire, mais pour qu'on puisse agir conformément à cette loi, il faut la connaître ; donc : il faut donner un enseignement moral « facile à comprendre » afin que le jeune esprit puisse se former des maximes et les bien graver dans sa mémoire [2]. L'enfant doit avoir la notion du devoir et cette notion, qui siège dans la tête, doit avoir assez de force pour agir sur le cœur [3].

Il s'agit donc de faire connaître le bien et le mal, de former les maximes et de les unir par son enseignement dans la notion du devoir ; et non seulement la doctrine morale, mais toutes les autres matières doivent y contribuer. « Les mathématiques mêmes doivent conduire au chemin où la vertu se recommande par sa régularité et le vice est méprisé par son absurdité » [4]. C'est donc l'idée de l'enseignement éducatif, idée si féconde et si importante, qu'elle est devenue plus tard le principe fondamental de la doctrine Herbartienne. Ayant ainsi emprunté cette idée, il la creuse, l'approfondit et l'élargit jusqu'à ce qu'elle lui fournisse le point de départ de tout son système pédagogique : le principe que le but de l'éducation doit être déterminé par la morale et que tout l'enseignement doit contribuer à ce but.

Ces réflexions sur l'enseignement et l'éducation l'ont amené à d'autres considérations auxquelles l'école Herbartienne attribue également une grande importance. Si l'homme doit agir selon ses maximes, il faut qu'il se les fasse à lui-même. Le seul moyen de l'y amener, est de l'instruire. Donc, l'enseignement doit précéder l'éducation proprement dite. Mais alors, quand pourrait commencer cette éducation ? Ne commence-t-elle pas en réalité avant tout enseignement ? Pour échapper à la contradiction qui s'élève ainsi entre la théorie et la pratique, il a inventé la distinction entre le gouvernement et l'éducation [5], idée qui lui a peut être été suggérée par la distinction que Rousseau avait faite entre le précepteur et le gouverneur [6]. L'idée de diviser ainsi les fonctions

1. *Bericht* an H. v. Steiger, Kehrb., I, p. 57.
2. *Ib.*, p. 65.
3. *Ib.*, p. 46.
4. *Ib.*, p. 46.
5. *Ib.*, p. 58.
6. *Émile*, I, édit. Lefèvre, t. VIII, p. 54.

de l'éducation en gouvernement, enseignement et discipline, devint plus tard la base de la division de son système.

Une idée plus importante encore et plus féconde que les précédentes se trouve aussi en germe dans les rapports en question; c'est l'idée de « l'intérêt ». C'est aussi une idée de Rousseau qui dit : « L'enfant doit mettre à tout ce qu'il fait un intérêt qui fait rire »[1]. Herbart cherche dès le début à intéresser son élève. Celui-ci s'ennuie à la Cyropédie, donc il la met de côté[2]. Par contre l'élève montre de la curiosité et un vif intérêt pour les expériences chimiques, il s'empresse donc de le contenter et, pour le père, il n'a pas de motif plus grand et plus important, que : « actuellement il (l'élève) le désire lui-même »[3]. Il choisit les heures auxquelles l'élève est le mieux disposé[4]; il néglige la musique de peur qu'elle ne soit trop pénible pour l'enfant[5]. Il change le plan d'étude en abandonnant certaines matières et les reprend plus tard selon l'intérêt que le disciple y apporte[6]. Déjà ces rapports attestent qu'il attache à ce principe une importance toute particulière sans cependant faire entrevoir la place prépondérante qu'il doit occuper dans le système postérieur, et sans laisser soupçonner sa signification psychologique et l'immense influence que doit avoir cette idée sur la pédagogie scientifique. Et, en effet, la doctrine de l'intérêt est la partie la plus scientifique, la mieux fondée et la moins contestée de toute la doctrine Herbartienne.

En dehors de ces idées principales, les rapports renferment une foule de remarques pédagogiques très justes, des observations très précises et fines, faisant voir la conscience scrupuleuse qu'il apportait à l'exercice de ses fonctions multiples et absorbantes. Il y exprime, ou fait allusion, à des principes très importants, tels que : l'enseignement doit prendre pour point de départ l'expérience de l'enfant[7]; non seulement la matière, le temps et la marche de l'enseignement, mais aussi les occupations extérieures, de même que l'attitude du maître, doivent être d'accord avec le but de l'édu-

1. *Émile*, I, édition Lefèvre, t. VIII, p. 307.
2. *Bericht* an H. v. Steiger, Kehrb., I, p. 41.
3. *Ib.*, p. 42.
4. *Ib.*, p. 40.
5. *Ib.*, p. 63.
6. *Ib.*, p. 64.
7. *Ib.*, p. 69.

cation et être subordonnées à elle [1]; que l'enseignement ne soit ni trop difficile, ni trop facile [2] : il doit éveiller l'attente et le désir d'apprendre [3]; pour que l'élève soit sensible à l'enseignement ou à l'éducation, il faut le préparer soigneusement [4]; que l'élève ne soit jamais oisif, car l'exercice de l'effort est un des principaux devoirs de tout enseignement [5]; la marche de l'éducation doit conduire de la nature à l'homme [6] et celui-ci doit être considéré dans ses rapports avec ses semblables; dans un enseignement préparatoire à la morale et à la religion [7], l'histoire et la lecture des bons livres [8] servent surtout. Toutes ces remarques et une foule d'autres sont plus tard entrées dans ses ouvrages pédagogiques et font partie de son système.

Malgré ses absorbantes fonctions, Herbart ne négligeait point ses recherches philosophiques. Il les poursuit avec une ténacité extraordinaire et l'on y aperçoit clairement l'influence de la pédagogie; son étude, loin d'être un obstacle à la spéculation, lui rendait au contraire les services les plus précieux.

Le point de départ de ces recherches est toujours Fichte avec sa conception contradictoire du Moi. Comment arriver du Moi à la conception du non-Moi, au monde extérieur et réel? Cette pensée le hante sans cesse, bientôt elle le tourmente à un tel degré qu'il s'y absorbe presque complètement. « Ma conduite, écrit-il, devient négligée... une idée me dérobe souvent la conscience de toutes mes relations extérieures... [9]. Je crains d'avoir plus de ressemblance avec un rêveur qu'avec un homme éveillé » [10]. Ses occupations avec ses élèves et l'observation qu'il fait sur les petits enfants dans la famille lui prouvent clairement que le concept du Moi n'est ni *a priori*, ni spontané, et il entrevoit déjà qu'il est le résultat d'une longue expérience. Il voit clairement chez ses élèves le caractère accidentel des représentations; par suite de ce caractère la réalité

1. *Bericht* an H. v. Steiger, Kehrb., t. I, pp. 66, 58 et 59.
2. *Ib.*, pp. 66, 43.
3. *Ib.*, p. 66.
4. *Ib.*, pp. 46, 47.
5. *Ib.*, pp. 44, 67, 58.
6. *Ib.*, p. 42.
7. *Ib.*, p. 64.
8. *Ib.*, pp. 44, 47, 64.
9. *Ib.*, p. 58.
10. *Ib.*, p. 67.

du non Moi ne pouvait être contestée. La question une fois clairement posée, il se met avec ardeur à la recherche de la solution, et déjà vers le commencement de l'été de 1798 il écrit : « Ma richesse actuelle consiste dans quelques convictions qui semblent enfermer le germe de tant d'autres qui suivront..., et : une certitude intérieure m'élève au-dessus des systèmes de notre temps sans faire exception de celui de Fichte ou de Kant »[1].

Au milieu de ces occupations, de ces doutes et travaux multiples, et sous la triste influence de ces temps troublés par la guerre dont la famille de Steiger souffrait cruellement, Herbart tomba malade et se rendit le même été dans la ville d'eaux d'Enggistein, près de Berne[2]. C'est là qu'il réussit à ébaucher à grands traits la solution de ses doutes. « Herbart a trouvé son système! écrit un de ses amis à un ami commun; ne ris point, je le dis sérieusement. Déjà sa provenance nous prouve que ce n'est pas un système semblable à celui de Reinhold, de Kant, de Fichte ou de Schelling, mais de tout autre sorte. Fichte avait vu apparaître sa doctrine de la science dans son rêve. Herbart, par contre, a trouvé son système après être passé de force à travers ceux de Fichte, de Schelling et de Kant, après avoir roulé devant lui comme de lourdes pierres la chimie et les mathématiques, après avoir regardé, avec un certain orgueil de sa propre force, autour de lui dans le monde et après avoir ensuite tourné son regard vers son cœur; il l'a trouvé dans l'agréable bois d'Enggistein, où il ermitisait pendant trois semaines; et un tel système, né dans la liberté de la nature, ne se refuse pas à l'adhésion des natures libres »[3]. Herbart lui-même ajoute que ce sont seulement « des premiers points »[4] et dans ses rapports il dit : « Je vois encore des travaux devant moi, mais la plus grosse difficulté m'en semble déjà surmontée; cependant il faut que j'y pénètre complètement et que j'en finisse si je veux obtenir le repos et le recueillement définitifs »[5].

Pour se rendre compte à lui-même de ses idées il fait une fois par semaine des conférences à ses amis[6] et la longue introduction

1. *Reliqu.*, p. 62 : lettre à ses parents.
2. Dix. *Über Herbarts Mittheilungen*. Jahrb., II, p. 245.
3. *Reliqu.*, p. 87 ; lettre de Böhlendorf à Rist, Berne, 1798.
4. *Ib.*, p. 89.
5. *Bericht* an H. v. Steiger. Kehrb., t. I, p. 67.
6. *Reliqu.*, p. 87 : lettre à Böhlendorf.

à ces conférences montre quelle importance il attache à ses idées [1]. Il ébauche en même temps une esquisse de sa propre « doctrine de la science » [2] qui peut se résumer ainsi : le Moi n'est qu'un substratum qui résulte de l'unité synthétique des représentations, dont les conditions sont : *a*) une série de sensations qui se succèdent ; *b*) des actes particuliers de la réflexion qui s'y ajoutent ; *c*) l'acte de la réflexion sur cette fusion, d'où sort l'identité de la réflexion ; *d*) la subsomption du sujet pensant à cet acte de penser. Le monde extérieur reste donc complètement intact, il agit sur nous par les sensations et sa réalité ne peut plus être contestée. Il est antérieur au Moi et nécessaire à sa formation.

Herbart attribue une grande importance à cette conception du Moi, qu'il considère comme la pierre angulaire d'une nouvelle doctrine, qu'il oppose à celle de Kant et de Fichte. Dans un court résumé il dit : « Pour Kant, le monde extérieur n'est donné qu'en partie; les formes sous lesquelles les objets nous apparaissent dans l'espace et dans le temps sont des constructions de l'esprit. Notre expérience et notre savoir viennent ainsi en partie de nous et ce qui ne vient pas de nous, la chose en soi, reste inintelligible. C'est donc un « idéalisme », qui s'éloigne davantage de la réalité dans la conception de Fichte, car celui-ci y ajoute : puisque nous ne savons rien des choses en soi, nous ne pouvons parler que des produits de notre imagination » [3].

Cependant il avait vu plus clairement la fausseté de l'idéalisme que les moyens d'y opposer un système net et ferme de réalisme. Sa conception du Moi n'est en vérité qu'un des premiers points, et même un point très vague, bien incertain. Il en sent lui-même la faiblesse et, l'hiver suivant, il écrit : « Je cherche maintenant autour de moi des instruments pour lever les lourdes pierres : l'analyse de l'infini, la doctrine des combinaisons, la littérature philosophique, l'expérience des hommes et des enfants et je ne sais quoi encore » [4]. Il se met donc à l'œuvre et avec une telle ardeur qu'il néglige sa correspondance et ses amis, restant presque toute une année isolé et enfermé avec ses élèves, en travaillant ainsi jusqu'à son départ, aux premiers jours de 1800.

1. *Reliqu.*, p. 231 : Abhandlungen, cf. Kehrb., t. I, p. 84.
2. *Erster problematischer Entwurf der Wissenslehre*, Kehrb., t. I, pp. 96-110.
3. *Über den Unterschied von Kant'schen u. Fichte'schen Idealismus*. Kehrb., I, p. 115.
4. Bartholomäi-Sallwurk, *Herbarts pädag. Schriften*, I, p. 33.

Mais avant de quitter ce terrain d'activité si fécond pour sa pédagogie future, il devait faire une heureuse rencontre qui donna à sa pensée pédagogique une direction toute nouvelle. C'était celle de Pestalozzi.

Le jeune précepteur avait fait la connaissance du grand pédagogue accidentellement, à l'occasion d'un voyage à Zurich[1], sans cependant entrer en relation avec lui. « Je crains, dit-il, de déranger les savants que je n'ai pas appris suffisamment à estimer par l'étude de leurs écrits[2]. » Mais les événements pendant son séjour à Berne devaient le mettre en contact avec les œuvres de cet apôtre et tout ce qui l'entourait devait le rendre attentif pour la vie pédagogique en général. Car malgré les guerres civiles presque continues en Suisse et particulièrement à Berne on s'occupait très vivement des questions scolaires.

Pestalozzi avait déjà publié sa première confession philosophico-pédagogique[3]; son chef d'œuvre avait déjà paru[4]; il avait rempli le monde entier de sa gloire comme écrivain, philosophe et pédagogue; il avait fait son mémorable voyage en Allemagne qui lui assurait l'amitié personnelle de Gœthe, de Wieland, de Herder, de Klopstock; l'Assemblée législative de France déclarait lui « déférer le titre de citoyen français ». C'est alors qu'il se jette avec toute son ardeur dans les mouvements politiques, en mettant sa plume au service de la révolution helvétique. Le Directoire avait délégué Baumgarten, éducateur au collège de Berne, et Fellenberg, le fondateur de Hofwyl, à titre de commissaires pour étudier les causes du trouble à Niederwald. Ils fournissent leur rapport et le Conseil législatif décide la publication d'un journal populaire, dont Pestalozzi devient le rédacteur en chef. Lavater, Zschokke, Füssli, et d'autres, les plus grands patriotes, sont les collaborateurs du premier journal social pédagogique. A l'appel du Directoire on envoie de tous côtés des plans pour l'amélioration de l'enseignement et de l'instruction publique. On crée une école normale à Berne, on va fonder des gymnases, des écoles centrales, des universités. A Berne et ailleurs des sociétés littéraires se forment, on établit dans

1. *Reliqu.*, p. 58 : lettre à Halem.
2. *Ib.*
3. Pestalozzi, *Abendstunden eines Einsiedlers*, Ephemeriden, nº du mois de mai 1780.
4. *Lienhard und Gertrud*, Zurich, 1781.

chaque canton un Conseil d'éducation, en un mot : à cette époque, il n'y avait nulle part des pédagogues aussi vaillants, aussi actifs, une vie pédagogique aussi intense que dans l'entourage immédiat de Herbart[1].

Un tel milieu ne pouvait rester sans influence sur le jeune précepteur. Il s'est mis à étudier Pestalozzi et vers la fin de l'année 1799, lorsque celui-ci venait de s'installer à Burgdorf, à deux heures de Berne, il s'empresse de lui faire visite. « Le soir, écrit-il, à une heure inaccoutumée une douzaine d'enfants de cinq à huit ans furent appelés à l'école. Je craignais de les trouver de mauvaise humeur et de voir échouer l'expérience pour laquelle j'étais venu. Mais les enfants vinrent sans la moindre trace de mécontentement et une activité soutenue et vive régna parmi eux jusqu'à la fin[2]. »

Pestalozzi fait une leçon et Herbart admire la netteté avec laquelle les enfants répondent à l'unisson; il admire également l'attention qu'ils témoignent, de même que l'adresse avec laquelle ils écrivent et dessinent. La manière d'enseigner l'étonne. Il se demande : « Pourquoi Pestalozzi fait-il tant apprendre par cœur ? Pourquoi les matières qu'il a choisies sont-elles, semble-t-il, si peu conformes à l'inclination naturelle des enfants ? Pourquoi les fait-il toujours apprendre sans s'amuser avec eux? Pourquoi ne cause-t-il pas, ne raconte-t-il pas, ou ne plaisante-t-il pas? Pourquoi ses phrases sont-elles si saccadées, les noms secs et isolés? Et pourquoi dédaigne-t-il tout ce qu'on a si souvent proposé pour adoucir la sévérité de l'école ? Cet homme d'un abord si aimable, si affectueux, qui salue cordialement tout ce qui est humain, dont le premier mot semble dire à chaque étranger : Voilà un cœur ouvert à ceux qui méritent d'en trouver un, comment cet homme ne repand-il pas plus de joie parmi les enfants qui cependant remplissent toute son âme? Pourquoi ne joint-il pas l'agréable à l'utile[3] ? » Il en trouve bientôt la raison. Sa propre expérience lui a déjà fait voir que dans un bon enseignement il ne s'agit pas des manières de l'éducateur, mais de sa méthode.

Dans l'entretien qui suit l'expérience, Pestalozzi explique que

1. Dix, *Über Herbarts Mittheilungen*, Jahrb., II, p. 243. — Cf. Tellier, *Geschichte der helvetischen Republik.*, pp. 104, 235, et Morf, *Zur Biographie Pestalozzi's*, Winterthur, 1868-1889, 4 Bde.
2. *Über Pestalozzi's neueste Schrift.*, Kehrb., t. I, p. 140.
3. *Ib.*, p. 141.

c'est précisément cette méthode qu'il cherche. « Trouver au juste l'ordre, le bon arrangement, et joindre ensemble ce qui doit être enseigné à la fois et ce qui doit se suivre[1]. » Cet ordre ne peut être construit arbitrairement. Il existe, il est donné dans le développement naturel de l'homme et l'éducation n'a qu'à l'imiter, ou plutôt à le suivre. Il s'agit donc de découvrir cette méthode de la nature : c'était précisément à cette époque sa grande préoccupation. Il ne tarda pas non plus à initier son hôte à ses recherches. « Continuant notre discours, écrit-il, Pestalozzi m'a conduit à l'idée que l'intelligibilité interne de l'enseignement est de beaucoup plus importante que la compréhension momentanée.... L'instruction doit donner ce qui est compréhensible; elle place côte à côte ce qui doit être ensemble; le temps et l'occasion y apporteront plus tard l'idée abstraite; ils joindront ensemble et cimenteront ce qui était placé à côté l'un de l'autre.... Est-ce que les moments heureux où l'on conçoit les idées, et surtout la profonde méditation, la fusion des représentations, ou la pénétration par la pensée se présentent exactement dans les heures de classe fixées[2]? »

Voyant cet homme s'acharner, se fatiguer, s'exténuer dans ses expériences avec un zèle incomparable et une assiduité infatigable, voyant cette lutte poursuivie avec une énergie sans pareille, Herbart se prit d'une véritable vénération pour cet apôtre qu'il n'a cessé d'admirer, malgré leur divergence, jusqu'à son dernier jour.

A cette admiration, tout Herbartien doit ajouter une profonde reconnaissance à la mémoire de Pestalozzi, car c'est lui qui suggéra une idée maîtresse de la doctrine Herbartienne : c'est à lui qu'est due toute la gloire liée au nom de Herbart pour avoir fondé la pédagogie sur la psychologie.

1. *Über Pestalozzi's neueste Schrift.*, Kehrb., t. I, p. 142.
2. *Ib.*

CHAPITRE IV

PRÉPARATION A L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

(1800-1802.)

En été 1798, Herbart demande à ses parents et obtient la permission de rester encore de huit à dix ans dans la maison de Steiger [1], et cependant le voilà parti dès les premiers jours de l'année 1800.

Ses biographes cherchent la cause de son brusque départ dans un changement de l'attitude du bailli [2], dans des différends avec celui-ci [3], dans des affaires de famille [4] ou enfin dans les préparatifs d'une contre revolution par l'insurrection de la Suisse occidentale contre le Directoire institué par la France, préparatifs auxquels la famille de Steiger avait pris une part considérable [5].

Or, il reste lié à la famille du bailli par une correspondance extrêmement cordiale; deux ans plus tard, il offre l'hospitalité d'abord au fils aîné de M. Steiger [6], puis au deuxième fils qui demeure chez lui un semestre entier [7]; à sa demande il reçoit les portraits de ses élèves [8]; on ne peut donc admettre une rupture. Les motifs de sa nouvelle décision doivent être cherchés dans la préoccupation de son avenir.

1. *Reliqu.*, p. 65; lettre à ses parents.
2. Dix, *Jahrb.*, t. II, p. 245.
3. Ziller, *Jahrb.*, t. III, 1871, p. 344.
4. Dix, *Jahrb.*, t. II, p. 247.
5. Smidt, *Erinn.*, Kehrb., t. I, p. XXXIII. Dix, *Jahrb.*, t. II, pp. 246-247.
6. *Reliqu.*, p. 150.
7. *Ib.*, p. 157.
8. *Ib.*, pp. 123, 162.

Déjà, dans la lettre à ses parents, mentionnée plus haut, il dit : « Je crois pouvoir trouver mon avenir assuré dans une chaire de philosophie », puis il y ajoute : « peut être aussi avec un professorat de mathématique »[1]. Pour cette carrière il voulait se préparer à Berne, en « briguant pendant quelques années avec précaution devant le public allemand le droit du citoyen dans la république des lettres »[2].

Cependant, depuis son séjour à Enggistein, il n'a pas fait de progrès dans ses recherches. Aussi, en automne 1799, écrit-il à son ami Smidt : « Les rapports extérieurs ne continueront pas longtemps à être à mes souhaits et propices à ma vocation »[3]. Il reprend son ancien plan de « revenir à la liberté et de retourner vers les anciens maîtres pour en profiter avec plus d'intelligence et avec un sentiment plus profond de leur valeur »[4]. Il se met donc en route, croyant les retrouver au même endroit, à Iéna[5], et, ne perdant plus de vue son but, il veut utiliser même le temps de son voyage à étudier les mathématiques[6].

Mais Iéna avait bien changé. Fichte, accusé d'athéisme et admonesté par le duc de Weimar à la suite d'un article paru dans le *Philosophische Journal* de Niethammer, avait donné sa démission et quitté la ville. Schütz et sa célèbre maison avaient perdu de leur éclat. Schiller, gravement malade, avait abandonné sa chaire. L'ancien cercle littéraire n'existait plus, les amis étaient dispersés. Herbart ne put y rester que deux mois. Il va réaliser un autre plan qu'il avait jadis annoncé à sa mère : travailler à Göttingue en y utilisant la célèbre bibliothèque[7].

Il quitte Iéna, et s'arrête à Halle où Niemeyer, l'illustre directeur de la célèbre fondation de Francke, veut l'attacher comme professeur au Pédagogium, mais Herbart refuse cette proposition avantageuse[8]. C'est une preuve manifeste qu'il est parti de Suisse avec la ferme résolution de reprendre ses études, et de se préparer à l'enseignement supérieur. Pour demander à ses parents

1. *Reliqu.*, p. 68 : lettre à ses parents.
2. *Ib.*, p. 69.
3. *Ib.*, p. 93 : lettre à Smidt.
4. *Ib.*, p. 42 : lettre à Smidt.
5. *Ib.*
6. *Ib.*, p. 96 : lettre à Charles Steiger.
7. *Ib.*, p. 54 ; lettre de Mme Herbart.
8. G.-A. Hennig, *Joh.-Fried. Herbart*, Leipzig, 1877, 2e éd., p. 20.

leur consentement à son projet, il se rend à Oldenbourg, d'où il écrit à son ancien élève qu'il part dans quelques semaines pour Göttingue[1].

Dans la maison paternelle il trouve l'abîme qui séparait ses parents, plus profond encore qu'il ne le croyait. Sa mère, après son long séjour à Iéna, rentrée à son foyer, l'avait quitté une seconde fois[2] et le procès de divorce commençait. Puis ni le père, ni la mère n'approuvèrent la carrière choisie par leur fils et lui firent des reproches[3]. Il n'est donc pas étonnant que celui ci ait fui bien vite cette triste atmosphère en se réfugiant chez son ami Smidt, à Brême, pour y attendre la fin de cet état de discorde.

Mais le procès traînait en longueur[4]. Ne voulant pas demander de secours à ses parents[5], il se décide à rester provisoirement à Brême où il avait déjà trouvé une place auprès d'un jeune homme qu'il devait préparer pour l'université[6] et où on lui avait fait entrevoir qu'il pourrait obtenir un emploi dans l'enseignement au service de la ville[7]. Il voulait accepter cet emploi « provisoirement, c'est-à-dire, probablement pour quelques années »[8]. Herbart s'établit donc dans la ville pour un séjour plus ou moins long et quitta la maison de son ami, où il avait jusqu'alors reçu l'hospitalité[9]. Il se met à l'étude des mathématiques, des philosophes grecs et de la pédagogie[10], puis il commence ses premiers écrits. D'une part l'enseignement qu'il donne à plusieurs dames, et de l'autre la préoccupation qu'avait son ami Smidt, sénateur de la ville, de réorganiser l'enseignement public à Brême, lui en fournit l'occasion.

L'usage, comme nous l'avons déjà vu, était alors pour les mères de donner la première instruction à leurs enfants. L'épouse de

1. *Reliqu.*, p. 101 : lettre à Steiger.
2. *Ib.*, note, p. 84 : *Aus dem Leben von Gries*, p. 33 et suiv.
3. *Ib.*, p. 121 ; lettre à Halem.
4. *Ib.*, p. 119.
5. *Ib.*, p. 121.
6. Smidt, *Erinn.*, Kehrb., t. I, p. XXXIII : *Reliqu.*, p. 117.
7. *Ideen zu einem päd. Lehrplan*, Kehrb., t. I, p. 129.
8. *Reliqu.*, p. 117 : lettre à Charles de Steiger.
9. Les biographes de Herbart prétendent qu'il vécut pendant deux ans dans la maison de son ami Smidt, ce qui est une erreur, car Smidt logeait sur l'Abbenthorswalle (*Reliqu.*, p. 107), et Herbart dans la maison de Baumann, rue Jacob (*Reliqu.*, p. 117).
10. *Reliqu.*, p. 122 ; lettre à Halem.

Smidt et plusieurs de ses parentes, voulant se préparer à cette fonction, s'adressèrent à Herbart. Celui-ci s'en chargea volontiers, et dans des entretiens familiers du soir il traite des questions théoriques de l'éducation. Afin que « leur pensée ne vagabonde pas trop », il leur inflige des leçons de mathématiques; puis après avoir abordé la question : « comment doit-on développer chez l'enfant la faculté d'apercevoir avant qu'on puisse lui parler », il traite de la méthode d'enseignement de Pestalozzi comparée à d'autres méthodes[1]. Il se met donc, au service des dames et en vue d'un emploi dans les écoles de la ville, à étudier ces « autres » méthodes, les courants pédagogiques du temps, parmi lesquels il devait opter et en face desquels il devait nettement indiquer la place qu'il va occuper.

C'était alors la période la plus glorieuse de la pédagogie en Allemagne. Tout le monde, pour ainsi dire, s'occupait de ces questions. Les grands écrivains : Lessing, Winkelmann, Gœthe, Schiller, Jean Paul (Richter) ne dédaignaient pas d'exposer leurs pensées sur l'éducation non plus que les philosophes : Kant, Fichte, Herder, Schelling, Humboldt, Hegel, ou que les théologiens comme Lavater, Jacobi, Hamann, etc. Et ceux dont la pédagogie était le métier spécial, le champ d'exploitation, comme Pestalozzi, Basedow, Niemeyer, Salzmann, Campe, Niethammer, Stephani, Dinter, Felbiger... sont pour ainsi dire innombrables.

Dans ce grand mouvement des idées pédagogiques produit par un intérêt universel, il y avait trois courants distincts, par lesquels les pédagogues du temps furent plus ou moins entraînés.

Le premier en date fut le piétisme. A l'origine il n'est qu'une réaction contre le dogmatisme scolastique des écoles et de l'église luthérienne. Dans l'église, il remet en vigueur, contre le règne des dogmes, le sentiment religieux, et dans l'école, à l'enseignement latin, destiné uniquement aux hommes de lettres qui « citent Aristote à tout propos, qui parlent latin ou grec à tort et à travers, qui prennent enfin pour la vraie science un vain étalage des mots »[2], il oppose une éducation nationale et vraiment chrétienne, donnée au peuple par un enseignement dans sa langue maternelle. Les piétistes veulent « ériger le royaume de Dieu dans le cœur des

1. Smidt, *Erinn.*, Kehrb., t. I, p. xxxiv et xxxv.
2. G. Compayré, *Histoire cr. d. doctrines de l'éducation*, Paris, 1883, I, p. 68.

enfants »[1]. L'enseignement des langues anciennes n'est pour eux qu'un moyen de faire comprendre les livres saints, c'est pourquoi ils n'enseignent guère que les grammaires latines et grecques, et proscrivent nombre d'auteurs classiques, dont ils redoutent le paganisme[2]. Le souci d'une bonne méthode leur a fait établir des séminaires pédagogiques, et par là ils contribuent à un progrès considérable de l'enseignement en Allemagne. Leurs écoles deviennent en réalité des écoles de la vie, où règne une méthode rigoureuse qui a pour but de préparer l'enfant à la vie sévère[3].

Cependant le piétisme, fondé par Spencer et transporté sur le terrain pédagogique par A.-H. Francke[4], avait perdu son éclat vers la fin du XVIII[e] siècle. La discipline surtout y avait été poussée à l'extrême, ses écoles étaient devenues « des établissements de correction au service de la police ecclésiastique, où régnaient la crainte et la peur » et « l'esprit religieux fut supprimé par la forme »[5]. L'admirable œuvre de Francke, la fondation de Halle, commença à tomber en décadence, et il fallut l'énergie de Niemeyer[6], l'arrière petit-fils de Francke, pour rétablir l'ancienne gloire de l'institut[7].

Le piétisme était très répandu à ce moment par les élèves sortis des écoles de Halle, qui enseignèrent dans les diverses parties de l'Allemagne. Mais en dehors de Niemeyer il n'avait plus de représentant remarquable; ses pédagogues et ses écoles sont déjà appelés les « anciens » par opposition avec les philanthropinistes, appelés les « nouveaux ».

Le philanthropinisme, le deuxième courant pédagogique, n'est cependant pas une réaction contre le piétisme ; tout au contraire, les deux ont beaucoup de caractères communs.

Les philanthropinistes veulent, eux aussi, une éducation nationale donnée au peuple par un enseignement dans sa langue maternelle, c'est-à-dire une préparation de l'enfant à la vie[8]. Ils n'estiment pas non plus les études classiques, qui ne sont pour

1. Dr. K. Schmidt, *Geschichte der Pädagogik*, 2[e] édition, Cothen, 1870, t. III, p. 445.
2. *Ib.*, p. 446.
3. *Ib.*, pp. 443-449. — Rein, *Encyclop.*, t. III, p. 471.
4. Raumer, *Geschichte der Pädagogik*, t. II, pp. 112-130.
5. Schmidt, *Geschichte d. Pädag.*, t. III, p. 449.
6. *Ib.*, t. III, pp. 192-196.
7. *Ib.*, t. II, p. 476
8. Dix, *Jahrb.*, II, p. 280. — Rein, *Encyclop.*, t. III, p. 471. — Pinloche, *La Réforme de l'Education en Allemagne*, p. 75. — Schmidt, t. III, p. 728.

eux en grande partie qu'un « fatras de mémoire »[1]; et à ce sujet ils vont encore plus loin que les piétistes, ils veulent bannir tout à fait les auteurs classiques[2] et les remplacer par les chrestomathies[3]. Toujours comme les piétistes, ils réclament une éducation religieuse; toutefois ils ajoutent que cette éducation soit donnée sans avoir égard aux différences de sectes religieuses; les doctrines des églises doivent être enseignées plus tard[4]. « L'école doit être ouverte aux enfants de toute religion », dit Basedow[5], et dans ces écoles « il faut affranchir la jeunesse des tortures de l'enseignement, en y introduisant une meilleure méthode[6] ». Cette nouvelle méthode consiste dans un enseignement plus palpable, plus réel, qui présente d'abord aux enfants les choses et non pas les mots ou les formules[7]. Cet enseignement des choses leur donne une véritable soif des sciences, et ils cherchent le savoir le plus étendu possible. Cependant le savoir doit être pratique, utile, c'est pourquoi ils introduisent dans l'école l'enseignement de la géographie, de l'histoire naturelle, de la physique, de l'histoire moderne et même de la technologie[8].

Quoique le fondateur du philanthropinisme eût déjà publié sa « méthode nouvelle », la base de tout son système, avant l'apparition de l'*Émile*[9], lui-même et toute son école subissent tellement l'influence de Rousseau qu'on les considère comme des disciples du philosophe de Genève. Ils le sont en effet au sens le plus exact du mot. Ils ont la ferme croyance dans l'innocence des enfants et dans la bonté absolue de la nature[10]. « Point de contrainte », disait Rousseau; donc ils transforment les écoles « mélancoliquement sombres » où « personne ne s'est avisé que la jeunesse pourrait aussi travailler avec amour »[11] en « sièges sereins de la santé, de la gaîté et de l'amour » et ils « métamorphosent les tyrans d'école

1. Schmidt, *Gesch. d. Pädagogik*, t. III, p. 588.
2. Herbart, *Ideen zu ein. päd. Lehrplan*, Kehrb., t. I, p. 132.
3. Schmidt, *Gesch. d. Pädag.*, t. III, p. 585.
4. *Ib.*, t. III, p. 584.
5. Basedow, *Vorstellung an Menschenfreunde*, p. 42.
6. Schmidt, *Gesch. d. Pädag.*, t. III, p. 584.
7. Pinloche, *La Réforme de l'Ed. en Allemagne*, p. 60.
8. Raumer, *Geschichte d. Pädag.*, t. II, p. 245. — Rein, *Encyclop.*, t. III, p. 471
9. Basedow, *De inusitata et optima honestioris juventutis erudiendæ methodo*, Kiel, 1752.
10. Dix, *Jahrb.*, t. II, p. 231.
11. Raumer, *Gesch. der Pädag.*, t. II, p. 242.

despotiques, froids et sans sève, en pères et en amis de leurs élèves »[1].

L'effervescence produite par l'activité infatigable des philanthropinistes fut immense. Non seulement une véritable « rage philanthropiniste » fit « surgir de toutes parts en Allemagne et dans les pays limitrophes des philanthropinums grands et petits »[2], mais ils contribuèrent au développement de la vie scolaire dans toute son étendue par les attaques multiples, incessantes et acharnées qu'ils dirigèrent contre toutes les anciennes écoles[3].

Herbart ne pouvait pas se soustraire à cette influence et il exprime à plusieurs reprises son estime, même son admiration pour Basedow et pour son école. Cependant les « novateurs » se laissèrent emporter par leur zèle et par leur enthousiasme non seulement dans leurs attaques dirigées contre leurs adversaires, mais aussi dans leurs propres créations. Dans leur souci de rendre l'enseignement aussi facile que possible, leur méthode dégénéra bientôt en jeu[4]. De plus, ils mêlèrent à leurs efforts tant de bizarreries[5] que le nom de philanthropiniste est devenu plus tard presque un sobriquet pour désigner des efforts pédagogiques superficiels[6] et « toute leur œuvre semblait presque une véritable caricature »[7]. Tout cela devait nécessairement provoquer la désapprobation de Herbart, le faire pencher vers le troisième courant, et par là accepter nombre de doctrines « néo-humanistes ».

La grande réaction qui s'est produite dès l'issue du XIVe siècle contre la forme, le langage et la méthode de la science scolastique[8], l'humanisme dont Pétrarca fut le patriarche[9], avait atteint son point culminant avec la fondation des universités protestantes et avec les réformes introduites dans les écoles catholiques par les Jésuites. Comme tout mouvement civilisateur, l'humanisme aussi a beaucoup diminué pendant et après les guerres civiles. Toutefois les attaques que dirigaient Rabelais, Montaigne,

1. Schmidt, *Gesch. der Pädag.*, t. III, p. 588.
2. Pinloche, *La Réforme de l'Education*, p. 509.
3. Raumer, *Gesch. der Pädag.*, t. II, p. 250.
4. Dix, *Jahrb.*, t. II, p. 231. — Pinloche, *La Réforme de l'Éd.*, p. 507.
5. Pinloche, *Ib.*, pp. 509, 510. — Raumer, *Gesch. d. Pädag.*, t. II, p. 239.
6. Raumer, *Ib.*, p. 242.
7. *Ib.*, t. II, p. 241.
8. G. Kaufmann, *Geschicht d. deutsch. Universitäten*, Stuttgart, 1896, t. II, p. 492.
9. Paulsen, *Geschichte des gelehrt. Unterrichts*, t. I, p. 54.

Bacon, Comenius, Ratich et les premiers piétistes contre la république erudite des anciennes écoles, n'ont pas été sans résultats; elles aboutirent finalement à une sorte de renaissance des études classiques[1], appelée le néo-humanisme. On s'est mis à améliorer la méthode de l'enseignement grammatical, on donnait aux élèves de nouvelles et de meilleures éditions d'auteurs classiques, et l'organisation des écoles, en particulier des gymnases, de même que les plans d'études, fut réorganisée[2]. Ce courant d'une seconde renaissance, commencé en Allemagne par Cellarius[3] et par Gessner[4], reprenait sa vigueur à l'apparition du philanthropinisme et devint une puissante réaction contre les excès de ce dernier.

En opposition avec les philanthropinistes, les humanistes veulent que l'éducation ne soit nullement un moyen pour un but pratique, mais que, comme culture morale de l'homme, elle ait son but en elle-même; il ne s'agit donc point d'accumuler les connaissances pratiques, mais de cultiver l'esprit[5]. A ces exercices d'esprit, les idées se prêtent mieux que les choses, d'autant plus que l'éducation doit pourvoir l'homme avant tout des idées du beau, du bon et du bien[6]. Les modèles nous y sont fournis par l'antiquité[7] d'où l'on doit tirer les matières d'un enseignement philosophique, historique et esthétique[8]. La base d'un tel enseignement ne peut donc être qu'une étude approfondie des langues et des auteurs classiques[9]. De même que les piétistes, les humanistes considèrent l'instruction comme une affaire très sérieuse qui ne doit pas dégénérer en un jeu, si elle veut bien remplir sa tâche; il faut au contraire de bonne heure faire tendre tous les ressorts d'esprit des élèves en les accoutumant à un travail appliqué et zélé[10].

Le principal représentant de cette doctrine fut Niethammer.

1. Schmidt, *Geschichte der Pädag.*, t. III, p. 727.
2. *Ib.*, t. III, pp. 736 à 739 et 742.
3. *Ib.*, t. III, pp. 735-736.
4. *Ib.*, pp. 736-740.
5. *Ib.*, p. 728.
6. *Ib.*, p. 729.
7. *Ib.*, p. 730.
8. *Ib.*, p. 727.
9. *Ib.*, p. 727.
10. *Ib.*, p. 730.

depuis 1793 professeur de philosophie à Iéna, membre de la petite société qui vivait à la même table que Fichte[1] où Herbart, pendant son séjour d'étudiant, fit sa connaissance[2] ; et c'est peut être dans cette relation personnelle qu'on doit chercher la principale cause de sa vénération pour les études classiques. Il était déjà incliné vers cette voie par l'enseignement reçu à la maison paternelle. Car l'éminent humaniste Gessner à Göttingue et son successeur Heyne[3] prirent une influence très considérable sur les écoles d'Oldenbourg, notamment au moment où Herbart entra dans le gymnase de sa ville natale[4]. Aussi avait-il déjà mis en œuvre toutes les idées que Niethammer, dans le chef-d'œuvre de l'humanisme[5], met quelques années plus tard en face du philanthropinisme et dont il démontra en 12 points la supériorité sur ce dernier[6]. Il s'est montré même l'humaniste le plus hardi en plaçant l'*Odyssée* en tête de l'enseignement grammatical et en éliminant les chrestomathies. Par là il a dépassé même son maître Heyne, le grand interprète d'Homère.

Il n'est donc pas étonnant que Herbart, dans son premier écrit pédagogique[7], incline plutôt vers les humanistes, malgré la grande vénération qu'il éprouve pour Pestalozzi et pour Basedow, qu'il considère comme suivant la même doctrine et qu'il appelle « les novateurs ».

Ce premier article, où il se mêle aux courants pédagogiques de son temps, devait lui servir en quelque sorte de programme d'entrée[8] dans l'école projetée par son ami Smidt. Dans cette école « destinée aux études supérieures », Herbart voulait se charger, en douze heures par semaine, d'enseigner le latin, la langue et l'histoire grecques et les sciences naturelles. C'est dans ce but qu'il donne le « plan d'études général » dans lequel il jette un coup d'œil sur la lutte engagée entre « la nouvelle et l'ancienne pédagogie »[9]. Exposant les arguments de part et d'autre, il voit que

1. G.-A. Hennig, *Joh.-Fried. Herbart*, p. 7.
2. Prantl, dans *Allgem. deutsche Biographie*, t. III, p. 17.
3. Schmidt, *Gesch. d. Pädag.*, t. III, p. 742 et suiv.
4. Dix, *Jahrb.*, t. II, p. 282. — Schmidt, *Gesch. d. Pädag.*, t. III, p. 746.
5. Niethammer, *Streit des Philanthropinismus und Humanismus*, Jena, 1808.
6. *Ib.*, pp. 76-84.
7. *Ideen zu einem pädag.*, *Lehrplan*, 1801, Kehrb., I, p. 127-135.
8. *Ib.*, p. 135.
9. *Ib.*, p. 129.

toutes deux ont raison et qu'il ne s'agit que d'un différend de méthode. « Puisque les modernes, dit-il, veulent bannir les classiques en prétendant que les anciens livres ne peuvent pas intéresser la jeunesse, il faut y apporter la nouvelle méthode, par là intéresser la jeunesse et tout différend aura disparu[1]. » Cette méthode conciliante serait d'après lui un enseignement qui commencerait chez les enfants de huit à dix ans par l'*Odyssée*[2].

Herbart méconnaît donc la base du philanthropinisme et son traité le décèle comme un fervent humaniste, qui a cependant subi l'influence profonde de Rousseau; car, à la fin du plan il ajoute que les études classiques, bien que la partie la plus importante de l'enseignement, ne doivent pas en exclure « les matières qu'on pourrait appeler en un mot les sciences naturelles »[3]. Pour lui comme pour Rousseau, tout enseignement comporte nécessairement deux domaines distincts, dont les centres sont, d'une part, « l'intérêt pour les hommes » et, d'autre part, « l'intérêt pour la nature »[4]. A ce passage, qui contient la base de sa doctrine sur l'intérêt, il ajoute qu'à ce sujet il donnera un plan plus détaillé, aussitôt qu'il aura l'honneur de mettre en pratique ses idées indiquées. En attendant il commence à ébaucher ce plan, et c'est précisément l'occupation qui fut, comme il dit « l'embryon de l'enfant d'une naissance tardive », à savoir, de sa *Pédagogie générale*[5].

Mais la mise en œuvre, l'emploi espéré tarda toujours à venir et il se décide à paraître en public. Déjà, vers la fin de l'année 1800, il se charge d'une série de conférences qu'il fait dans une société nommée « Musée de Brème »; il y traite de la morale et de la religion dans leurs rapports avec la philosophie[6]. En s'appuyant sur Kant, il est pleinement d'accord avec lui, non seulement sur la distinction radicale qu'il convient d'établir entre la philosophie spéculative, le domaine de l'idéal, et la philosophie pratique, le domaine du réel[7], mais encore sur la nécessité de placer la valeur

1. *Ideen zu einem pädag. Lehrplan*, Kehrb., t. I, p. 132.
2. *Ib.*, p. 134.
3. *Ib.*, p. 134.
4. *Ib.*, p. 135.
5. *Reliqu.*, p. 154; lettre à Smidt.
6. *Über d. Bedürfnis d. Sittenlehre u. Religion in ihrem Verhältnis z. Philosophie*, Kehrb., t. I, p. 116 et suiv.
7. *Ib.*, pp. 124, 126.

morale dans la volonté même. En conséquence la science morale n'aura pas d'autre objet que le vouloir[1], qui pousse vers l'action[2]. Au point de vue pédagogique, l'exposé atteste un progrès considérable sur les idées exprimées à ce sujet en Suisse. Dans les rapports à M. de Steiger il dit encore : « Les penchants naturels de l'homme ne sont pas moraux d'eux mêmes, et le dogme du péché originel a un sens profond »[3]. Puis il ajoute : « Ce n'est que par de grands efforts et par une lente évolution que les sentiments nobles et fins se développent en nous et qu'ils font entendre la voix de la moralité, en la substituant à l'égoïsme qui au commencement est seul à nous gouverner »[4].

Mais cette vue est bien vite modifiée, et devant les membres du « Musée de Brême » il expose déjà cette conception que le jugement moral qui s'ajoute nécessairement à tout acte est un jugement spontané[5] ; c'est dire que la nature de l'homme est au fond bonne, car elle joint l'approbation à l'acte moral et la réprobation à l'acte immoral. Si donc, d'après la première conception, l'éducation n'a qu'à lutter contre les mauvais penchants et à expulser le démon du péché originel, ici, au contraire, il ne s'agit que de former le jugement moral.

Sur la notion du devoir et de la liberté il conserve la conviction conçue en Suisse. La moralité, c'est l'accomplissement du devoir, ce qui n'exclut nullement la liberté, car celle-ci consiste précisément dans l'obéissance à la loi morale. Toujours, dans les rapports à Steiger, il avait dit : l'éducation serait une tyrannie si elle ne conduisait à la liberté[6], et être libre, c'est vivre selon ses convictions. On n'est libre que quand on sait que les activités et les forces humaines ne peuvent prospérer que sous la protection et sous la douce domination de la loi morale[7] et quand on sait que les lois morales viennent de nous, que nous-mêmes, par nos propres convictions, élevons les doctrines morales à la hauteur de lois[8]. L'homme libre se soumet librement à la loi morale, par cela

1. *Über das Bedürfnis der Sittenlehre*, etc., Kehrb., t. I, p. 123.
2. *Ib.*, p. 124.
3. *Bericht* an H. v. Steiger, Kehrbach, t. I, p. 60.
4. *Ib.*, p. 47.
5. *Über das Bedürfnis der Sittenlehre*, etc., Kehrb., t. I, pp. 118, 120.
6. *Bericht* an H. v. Steiger, Kehrb., t. I, p. 48.
7. *Ib.*, p. 46.
8. *Ib.*, p. 48.

il devient maître de lui même; c'est l'homme sage, et dans cette sagesse est contenu tout le souverain bien [1].

Dans le même exposé on trouve également la trace vague d'une idée nouvelle, à savoir, que le jugement moral n'est au fond qu'un jugement esthétique [2].

Les longs développements sur les différences et les liaisons d'une part entre la morale et la religion, d'autre part entre ces deux disciplines et la philosophie, prouvent qu'il n'a nullement négligé ses études philosophiques proprement dites. Il étudie les philosophes grecs [3], il fait « des travaux préparatoires d'où devait sortir plus tard son système tout entier » [4], et il ébauche particulièrement sa doctrine morale [5]. Cependant sa préoccupation principale était la pédagogie, et lorsqu'il se décide à paraître devant le public qui lit, c'est la pédagogie qui lui en fournit l'occasion et le sujet.

Déjà au printemps de 1801, il écrit à Halem, rédacteur de l'*Irene*, à Oldenbourg, que « l'esprit de la pédagogie de Pestalozzi » le « séduit » et qu'il voudrait l'exposer dans sa revue « d'après l'ouvrage annoncé par Pestalozzi » [6]. Sitôt l'ouvrage paru [7], il se met à l'étudier et donne ensuite un compte-rendu dédié aux dames auxquelles il enseignait la méthode de Pestalozzi. L'article [8], paru dans les premiers jours de 1802, est le premier écrit imprimé de son âge mûr.

Dans cette étude approfondie, Herbart voit quelle grande différence il y a entre les philanthropinistes et l'apôtre suisse, que l'on confondait généralement. Il reconnaît que les philanthropinistes réclament une éducation essentiellement pratique et ne veulent enseigner que ce dont on peut tirer profit [9]. Il est bien sûr, dit Pestalozzi, qu'on doit enseigner ce dont l'homme a le plus besoin [10]. Mais ce dont il a besoin, n'est pas ce que les philanthro-

1. *Über d. Bedürfnis*, etc., Kehrb., t. I, p. 119.
2. *Ib.*, p. 120.
3. Smidt, *Erinn.*, Kehrb., t. I, p. XXXV.
4. *Ib.*, p. XXXIII.
5. *Reliqu.*, p. 170; lettre à Smidt.
6. *Ib.*, p. 122: lettre à Halem.
7. Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, Zürich, Gessner, 1801.
8. *Über Pestalozzi's neueste Schrift.*, Kehrb., t. I, p. 137.
9. *Ib.*, pp. 129, 130.
10. *Ib.*, p. 144.

pinistes nomment l'utile. Les besoins proviennent soit de notre nature physique, soit de notre nature morale. Nous avons besoin de connaissances, d'une part pour vivre comme des êtres sensibles, d'autre part pour connaître et accomplir les devoirs sociaux du citoyen, du père ou de l'époux[1]. Cependant ce n'est pas dans l'école que l'homme pourrait se munir de toutes les connaissances, ou se perfectionner dans les arts et dans la vie morale. L'école ne peut donner tout ce que la vie exige; elle n'en donne qu'une partie. Mais quelle sera cette partie? Assurément ce qui est « le plus général », ce qui sera dans l'avenir la base d'un aussi grand nombre d'autres connaissances que possible. Car celui qui possède le général, sait déjà quelque chose du particulier qui est en rapport avec ce qui est général. L'école a donc pour but la culture générale de l'homme. Cette culture doit commencer par l'enseignement des éléments dont la vie intellectuelle et morale est composée, ce qui implique l'exercice des sens, en particulier des yeux, puis l'exercice de la langue et la connaissance sur les rapports des nombres. Car c'est la forme, le mot et le nombre qui constituent les éléments généraux de toutes les connaissances possibles et c'est le triple exercice de l'intuition des formes, de la langue et du calcul qui fournit les moyens essentiels de la méthode élémentaire. Ces exercices supposent une mise en contact immédiate de l'homme avec ce qui l'entoure; et cela fournira en même temps les moyens et la possibilité d'une juste appréciation des hommes et de leurs rapports, la base assurée de la moralité[2].

Une idée plus profonde, qui sépare davantage Pestalozzi des philanthropinistes, c'est sa conception des rapports de la nature et de l'homme. Pour Rousseau la société humaine ne fait qu'engendrer des vices, et l'histoire n'est que l'exposé de l'évolution de ces vices contraires à la nature. Les philanthropinistes dans leur vénération aveugle pour Rousseau, fidèles à leur mot d'ordre : retour à la nature, confessent aussi l'antagonisme de la nature et de la civilisation[3]. Pestalozzi, par contre, sous l'influence de Herder, le « Newton de l'histoire »[4], avait conçu la culture humaine comme le produit naturel et nécessaire de l'évolution du

1. *Über Pestalozzi's n. Schrift.*, Kehrb., t. I, p. 144.
2. *Ib.*, pp. 145, 148, 149.
3. Dix, *Mittheilungen*, Jahrb., t. II, p. 231.
4. Bossert dans la *Grande Encyclopédie*, t. XIX, p. 1163.

genre humain, évolution aussi naturelle que nécessaire. Herbart partageait avec lui ce sentiment historique et le gardait même au milieu d'une époque à laquelle manquait complètement le sens de l'histoire[1]. Il reprend donc avec satisfaction l'idée de Pestalozzi, qu'il faut faire connaître à l'enfant également la nature et la société humaine et que l'éducation doit éveiller le sens des deux également[2].

Mais tout en admirant l'ouvrage de Pestalozzi, il n'en est pas satisfait au point de vue de l'éducation morale. A ce sujet il le dépasse en posant pour but suprême de toute éducation « la formation du caractère »[3]. Et dans la conclusion il dit ceci : « Étant donnée la grande misère dans laquelle le peuple se trouve effectivement, Pestalozzi veut apporter en toute hâte pour soulagement, les morceaux les plus gros, ce qu'il y a de plus solide et de plus nourrissant. Ce sont les soins préliminaires de nos besoins communs, afin que nous ne souffrions pas dans ce qui est le plus indispensable. Cependant, nous avons aussi besoin d'une culture plus haute. Nous aspirons à une délicatesse de sentiment toute différente, à un horizon d'esprit beaucoup plus large, à une fantaisie bien plus riche jointe à une faculté d'observation beaucoup plus profonde. Tout cela ne peut être atteint que par une éducation qui renferme celle de Pestalozzi, mais qui la dépasse par un point de vue tout différent. Ce point de vue peut se résumer en deux mots : conception esthétique[4] ».

Toutefois ces travaux n'apportaient toujours pas à Herbart le professorat désiré. Il ne trouva qu'un emploi passager dans l'école cathédrale où il enseignait les mathématiques, mais avec une telle maladresse que les élèves de la « prima » ne comprenaient rien quoiqu'il « leur démontrât les choses, comme il dit, à dix reprises et avec dix fois plus de clarté » qu'à son ancien élève[5].

En attendant, le divorce de ses parents s'accomplit. Mme Herbart, en compagnie d'un ami, se rendit à Paris[6] où elle mourut peu de temps après[7]. Donc rien ne pouvait plus retenir Herbart; et

1. Dix, *Mittheilungen*, Jahrb., t. II, p. 280.
2. *Über Pestallozzi's n. Schrift.*, etc., Kehrb. t. I, p. 147.
3. *Ib.*, p. 149.
4. *Ib.*, p. 150.
5. *Reliqu.*, p. 134 : lettre à Steiger.
6. Smidt, *Erinn.*, Kehrb., I, p. XXXVIII.
7. *Reliqu.*, p. 152; lettre à Halem.

comme son élève préparé à l'université part pour Göttingue au commencement de l'année scolaire 1802-1803 (à Pâques), il l'accompagne avec l'intention d'y rester tout au plus un an [1]. Arrivé là, il continue très laborieusement ses études, et comme sa situation matérielle ne lui permettait pas de vivre sans emploi, il donne encore des leçons à deux autres étudiants en suivant avec eux les cours sur les *Pandectes*, sur Pindare et sur les sciences mathématiques [2]. Mais ces études ne lui donnent plus de satisfaction. Quoique Raumer, qui le même semestre y faisait son droit, fasse l'éloge du célèbre juriste Hugo [3], Herbart trouve ces mêmes conférences « somnifères » et s'en irrite après chaque séance [4].

Il se sent déjà assez fort pour quitter les bancs pour la chaire.

1. *Reliqu.*, p. 142 : lettre à Halem.
2. *Ib.*, p. 144 : lettre à Smidt.
3. Raumer, *Geschichte d. Pädag.*, IV, p. 75.
4. *Reliqu.*, p. 144 : lettre à Smidt.

CHAPITRE V

PROFESSORAT A GÖTTINGUE

(1802-1809)

« Ce que je cherche à Göttingue? — répond-il au commencement du mois de juillet 1802 à un ami, — ayant perdu ma place de précepteur à Berne, charge si souvent regrettée, j'y cherche une chaire. Non pas pour une nouvelle philosophie, mais pour faire, autant qu'il sera possible, un meilleur et plus instructif usage de l'ancienne[1]. »

Quatre ans auparavant il avait écrit : « Je ne peux me contenter de ce que nos hommes les plus illustres ont produit; même les directions qu'ils prennent, conduisent bien loin du chemin que je vois nettement tracé devant moi et dans lequel il fallait s'engager tout d'abord. Aussi, je ne pourrais accorder que peu de confiance à leur manière de travailler. Annoncer des leçons et des écrits sur des matières auxquelles on veut seulement toucher[2], puis polémiser sans relâche contre ceux qui ont mal compris et mal accueilli les demi-vérités, à la fin se déclarer publiquement d'accord avec ceux qui pour des opinions toutes différentes emploient les mêmes termes, ce sont là de tristes preuves que des idées heureuses et une situation favorable à leur développement et à leur maturité vont bien rarement ensemble. Aussi quand je considère combien nos philosophes se soucient peu de la connaissance des sciences qu'ils veulent éclairer avec la philosophie et fonder sur elle, com-

1. *Reliqu.*, p. 145 : lettre à Gries.
2. Herbart dit : « inventer ».

bien ils se soucient peu des rapports de la vie qu'ils veulent améliorer par elle, puis combien nos maîtres oublient la forme du discours, préoccupés par le sujet seul, alors il me semble que le niveau philosophique de notre temps n'est pas si haut que je puisse être effrayé de prévoir mon avenir assuré avec une chaire de philosophie ou de mathématiques, après un travail appliqué et assidu de dix ans, et en évitant, autant que possible, ces égarements »[1].

Mais il n'a pas attendu la fin des dix ans. A peine arrive-t-il à Göttingue qu'il brigue l'entrée de la carrière académique en présentant le 1er juillet 1802 son *Curriculum vitæ*[2] accompagné de vingt-deux thèses de promotion et d' « habilitation »[3].

En Allemagne, à cette époque, chaque faculté avait des titres d'honneur qu'elle accordait avec solennité à ceux qui avaient suivi ses différentes leçons pendant trois ou quatre ans, et qui, au bout de ce terme, étaient en état de soutenir les examens pour obtenir ces honneurs académiques. C'est ce qu'on appelait la promotion, qui se faisait avec beaucoup de cérémonies. Indépendamment des examens le candidat était obligé de soutenir publiquement des thèses, sous la présidence d'un professeur, et ce n'est qu'après avoir subi toutes ces épreuves qu'il recevait le bonnet de docteur en théologie, en droit, en médecine, ou de maître ès arts en philosophie. Tout homme qui a pris ses grades dans une université était en droit d'y donner des cours particuliers aux étudiants qui voulaient le payer; cependant seuls les professeurs publics étaient gagés et obligés à des leçons gratuites[4]. Herbart n'avait donc qu'à subir l'examen et à soutenir ses thèses oralement, comme c'était alors la coutume dans cette Université.

Aurait-il déjà, à vingt-six ans, atteint cette « maturité » et serait il en possession des « heureuses idées » qu'il réclame lui même du professeur de philosophie?

Hartenstein dit : « Avec ses thèses, la période préparatoire doit être considérée comme close...; chacune de ses propositions est l'expression d'une pensée mûre dans sa sphère »[5], et Zimmermann,

1. *Reliqu.*, p. 69: lettre à ses parents.
2. V. Kehrb., t. I, p. 366.
3. *Ib.*, pp. 277, 278.
4. Diderot, *Essai sur les études en Russie*, Œuvres complètes, éd. Assézat, t. III, 425, 426.
5. Hartenstein, *W.*, t. XII, p. XI.

dans un discours prononcé à l'Académie de Vienne, conclut ainsi : dans le développement philosophique de Herbart, ses thèses indiquent « la fin des années de voyage, son esprit est arrivé aux années des maîtres »[1].

Mais voici sa propre opinion : « Ma Muse philosophique, écrit il à un ami, se plaira probablement aussi peu sur les bords de la Leine (à Göttingue) que sur ceux de la Saale (à Iéna) et du Weser (à Brême) ; elle semble attachée par un charme au petit ruisseau d'Enggistein où véritablement je l'ai rencontrée pour la première fois. C'est là que je devrais un jour, peut être, — qui sait quand ? — aller la retrouver. Mais à vrai dire, elle n'est point pour le peuple »[2]. De plus, quatre ans plus tard il écrit encore : « Mon système n'est dans bien des parties qu'un devenir »[3].

Et, en effet, il n'est pas encore « maître » ; c'est sa situation matérielle qui le pousse. Il l'avoue lui-même : « Je cherche une place qui m'assure du gain, car c'est mon devoir », et l'intention de « communiquer ce qui pèse » sur son « cœur » et ce qu'il ne veut « plus longtemps y renfermer », n'est qu'une cause accessoire[4].

Ses thèses ne sont nullement l'exposé d'un système complet. Ce sont des pensées détachées ou plutôt des aperçus critiques sur les idées courantes de son temps. C'est pourquoi la plupart sont négatives. Sa critique subtile et son observation du réel le mettent en face de nombreuses questions, au sujet desquelles il voit clairement la fausseté des doctrines répandues, mais dont il n'a pas encore trouvé une solution. Il ne possède en réalité que des éléments, quelques pensées qu'il va creuser, élaborer, transformer.

Herbart va donc courir le risque de tomber dans la faute qu'il désirait éviter, c'est-à-dire de traiter des sujets qu'il voulait seulement « inventer ». C'est pourquoi il aborde un domaine où il avait fait non seulement des études assez larges, mais où il pouvait être soutenu par l'expérience : la pédagogie. « Ici, à Göttingue, écrit il à un ami, on pourra faire quelques essais au point de vue pédagogique, et j'ai l'intention de faire, l'hiver prochain, des leçons

1. Zimmermann dans *Sitzungsberichte d. Wiener Akademie*, t. LXXXIII (mois de mai), p. 226.

2. *Reliqu.*, pp. 145-146 ; lettre à Gries.

3. *Ib.*, p. 164.

4. *Ib.*, p. 145.

sur ce sujet[1]. » Il insère donc dans ses thèses trois propositions pédagogiques. L'effort de Pestalozzi pour élever la pédagogie à la hauteur d'une science en l'arrachant du pur empirisme et en constituant une méthode objective, impersonnelle, lui a suggéré la proposition selon laquelle « la science de l'éducation ne peut être appuyée exclusivement sur l'expérience »[2]. Il pouvait la soutenir d'autant plus facilement, que l'ouvrage de Pestalozzi qu'il avait étudié récemment est déjà un essai tendant à affranchir la pédagogie de l'empirisme; cependant la question n'avait jamais été posée si nettement qu'ici. La deuxième thèse renferme l'idée de l'éducation par l'instruction en désignant la poésie et les mathématiques comme les moyens d'éducation les plus puissants[3]. C'était une idée qui germait chez lui déjà en Suisse, comme nous l'avons vu, de même que sa dernière proposition, déjà tant de fois traitée par lui, à savoir qu'on doit commencer l'enseignement par l'*Odyssée* et éliminer les chrestomathies[4].

Pour se préparer à ses conférences, il continue ses études sur Pestalozzi, et quoiqu'il s'aperçoive que celui-ci attribue trop de valeur « à la forme de la méthode » et qu'il néglige trop « la base mentale, à savoir, la marche en avant, les recherches continues et personnelles, l'invention, l'aperception et la mise en œuvre de la part de l'éducateur »[5], néanmoins il juge nécessaire l'élaboration d'une méthode générale qu'il croit avoir trouvée en appliquant les mathématiques à l'ABC de l'intuition[6].

Il met en pratique les idées récemment exprimées par Pestalozzi[7], à savoir : l'intuition « brute » qui, s'abandonnant à la curiosité, suit les sensations les plus fortes, les impressions les plus frappantes, doit être cultivée et transformée en intuition « mûre » ou « soutenue », qui seule peut procurer des connaissances parfaites et durables. Car, si les sens s'habituent à suivre

1. *Reliqu.*, p. 146; lettre a Gries.

2. These X. Ars pædagogica non experientia sola nititur. Kehrb., t. I, p. 278.

3. In liberorum educatione Poeseos et Matheseos maxima vis est. Kehrb., I, p. 278.

4. Institutio liberorum a Græcis literis incipienda, et quidem ab Homeri Odyssea, nulla omnino prosaico, minime autem chrestomatico libro præmisso. *Ib.*

5. *Reliqu.*, p. 147; lettre a Smidt.

6. Sous le titre, *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt*, Göttingen, 1802, VI-218 p. in-8. Kehrb., I, p. LXIV.

7. Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, éd. Seyffart, t. XI, pp. 106, 156 et suiv., 208 et suiv., 226 et suiv., 234 et suiv.

exclusivement les phénomènes qui sautent aux yeux, négligeant ainsi tous les autres, ils ne peuvent conduire qu'à des connaissances faibles, vagues et flottantes; de plus, l'homme perd le sentiment d'un grand nombre de connaissances et le sentiment du goût tout entier[1]. Dans l'état « brut » les sens se dirigent machinalement vers les objets qui se présentent aux yeux; mais aussitôt que la curiosité se relâche, le regard se lasse et devient obtus. C'est donc un acte psychique involontaire qui n'est nullement défectueux, car on pourrait tourner l'objet comme on voudrait, l'intuition ne changerait pas, l'impression venant du dehors reste toujours identique à elle même[2]. Ce qui change, c'est la perception. L'intuition « mûre » est un acte psychique volontaire. L'esprit ne peut se procurer des connaissances parfaites et durables que s'il se les approprie volontairement. Dans ce but il suffit que le désir de bien apercevoir les objets soit soutenu assez fortement et assez longtemps dans son efficacité naturelle. Il s'agit donc d'une certaine force de voir ajoutée à la volonté de voir[3].

Qu'un tel perfectionnement soit en réalité possible, cela ne peut être douteux, car dans la vie pratique nous rencontrons une infinité de degrés d'intuition, depuis la plus grossière chez l'ignorant, jusqu'à la plus délicate chez l'artiste consommé[4]. L'enseignement qui se propose cette culture trouvera les moyens les plus appropriés dans les mathématiques. Les causes en sont multiples : le regard se perd ordinairement dans les couleurs; pour corriger cette faute il faut diriger l'attention sur les formes[5]. Or les formes, les mesures, sont du domaine des mathématiques. Tout enseignement se fait par un système d'idées. Or « tout ce que les hommes les plus illustres de tout temps ont accompli pour contribuer à comprendre les formes, se trouve réuni dans les mathématiques ». C'est aussi le champ le mieux cultivé de toutes les sciences, et c'est pourquoi la pédagogie y peut chercher ses plus forts appuis[6]. Les autres matières de l'enseignement ne peuvent pas à la fois lutter contre la distraction de l'enfant et en même

1. *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*, Kehrb., t. I, pp. 160, 161, 157, 156.
2. *Ib.*, p. 160.
3. *Ib.*, p. 161.
4. *Ib.*, pp. 155, 156, 158.
5. *Ib.*, p. 156.
6. *Ib.*, pp. 162, 163, 177.

temps lui infliger un travail rude. L'histoire, la morale, la religion ont des charmes féminins qui se fanent par un travail aussi dur que celui qu'exigent les mathématiques[1]. Les mathématiques fixent l'attention de l'élève et le rassurent sur ses propres progrès, qu'elles font mieux voir que toutes les autres matières[2]. Par la domination absolue de la raison dans leur domaine, elles contribuent à établir le sentiment moral d'autorité[3], et par-dessus tout, elles se recommandent par la clarté de l'expression et parce qu'on n'a pas à craindre d'y heurter des sentiments délicats[4].

Du reste, la prépondérance des mathématiques nous est indiquée par le fait psychique que les formes et les nombres sont le centre de notre horizon primitif. C'est donc ici qu'on doit chercher le fil du premier enseignement qui soit capable de procurer à lui-même, et de fournir à tout autre enseignement, une autorité qui force la distraction à s'effacer et à céder à une attention soutenue[5].

L'enseignement des mathématiques à tous ses degrés formera le centre de l'enseignement[6]. Au début l'enfant posera par cette observation calme et durable le fondement de tout son savoir et de son jugement. Il sera aussi un guide et un contre-poids à ses désirs et à son imagination[7]. Dans l'enseignement secondaire ce sera en outre la gymnastique la plus efficace de l'esprit[8] et, dans l'achèvement de l'éducation, les mathématiques serviront à écarter tous les dangers de la philosophie[9].

Puisque tout enseignement doit nous mettre en possession des éléments des connaissances, la culture de l'intuition doit aussi partir des éléments simples des formes. L'élément primaire de toutes les formes est le triangle[10], c'est donc de là que l'enseignement doit partir. Aussi Herbart met le triangle à la base d'un enseignement intuitif qu'il trace à grandes lignes et dont il déve-

1. *Pestalozzi's Idee eines ABC d. Anschauung.* Kehrb., t. I, pp. 177, 165.
2. *Ib.*, p. 163.
3. *Ib.*, p. 164.
4. *Ib.*, p. 166.
5. *Ib.*, p. 166.
6. *Ib.*, p. 167.
7. *Ib.*, p. 158.
8. *Ib.*, p. 167.
9. *Ib.*, p. 168.
10. *Ib.*, p. 185.

loppe quelques parties d'une façon très détaillée [1], sans y apporter un nouveau principe pédagogique de quelque importance.

Après l'apparition de ce premier livre, Herbart se présente à la soutenance de ses thèses; admis à la carrière académique, il commence immédiatement ses conférences sur la pédagogie.

A cette époque la méthode de l'enseignement supérieur n'avait plus d'unité. Malgré des attaques multiples, une partie des professeurs restait attachée à la vieille tradition du moyen âge, qui consistait dans la lecture et l'explication d'un livre [2], d'un des auteurs ordinairement prescrits par le règlement spécial de chaque université [3]. Cependant nombre de professeurs se sont déjà affranchis de ce joug en traitant la matière à leur goût et d'après leur méthode propre. La majeure partie élaborait la matière, la divisait en leçons et lisait ou récitait ce travail personnel. Comme ces leçons étaient écrites dans des cahiers, cette méthode fut appelée : « lecture des cahiers », qu'on reprenait à chaque nouvelle période sans y rien changer [4], car un remaniement du manuscrit était considéré comme l'abandon de l'ancienne doctrine; c'est ce que par exemple Herbart annonce de Fichte qui faisait aussi la lecture de ses manuscrits [5]. Bien souvent le professeur faisait imprimer son manuscrit, comme l'a fait plus tard Herbart, et c'est dans ce sens qu'il faut interpréter la remarque de Diderot : « Ordinairement chaque professeur a un livre élémentaire imprimé qui sert de fondement à ses leçons, qu'il explique à ses auditeurs, et aux principes duquel il ramène toutes les digressions dont il se sert pour rendre les éléments de chaque science plus frappants et plus sensibles » [6].

A Göttingue la méthode habituelle consistait dans une lecture et l'explication plus ou moins lente du cahier pendant lesquelles les étudiants prenaient des notes pour aider leur mémoire [7]. Herbart s'est imposé dès l'entrée dans sa carrière de ne jamais lire, mais de faire des discours libres « afin que l'esprit soit toujours

1. *Pestalozzi's, Idee eines ABC. der Anschauung*, Kehrb., t. I, pp. 178 à 251.
2. Kaufmann, *Geschichte der deutschen Universitäten*, Stuttgart, 1888, t. II, p. 342.
3. *Ib.* p. 355.
4. *Reliqu.*, p. 180; lettre à Auerswald.
5. *Ib.*, p. 28; lettre à Smidt.
6. Diderot, *Essai sur les études*, Œuvres complètes, éd. Assézat, t. III, p. 423.
7. *Reliqu.*, p. 194; lettre à Smidt.

en mouvement et qu'il puisse, par l'afflux continu des idées nouvelles, donner une représentation toujours fraîche des maximes fixes »[1]. Et, en effet, durant toute sa vie il n'a jamais lu ses leçons. Il faisait des discours improvisés pour la forme, mais afin de faciliter le travail des étudiants il prenait souvent des moments de repos et, résumant ce qu'il venait de développer, il dictait en répétant les phrases nettement et bien conçues, ce qu'il appelait « les propositions principales »[2].

Pour faire des leçons suivant cette méthode, il faut avoir au moins l'esquisse d'un système complet ; Herbart s'en occupe. « Les travaux de l'hiver, écrit il, oppressent lourdement ma tête, comme une masse confuse, ce qui est d'autant pire qu'il y a déjà des auditeurs annoncés, auxquels des choses à moitié faites ne peuvent pas suffire[3]. » Dans son embarras il se décide à recourir à un manuel. Quel sera donc ce livre? « Rousseau n'est pas mon homme », disait-il[4]; « les excellentes idées du génial et noble Pestalozzi[5] » formaient précisément cette « lourde et confuse masse ». Il s'adresse donc à Niemeyer, au clair, net et savant Niemeyer, « dont les principes d'éducation et d'enseignement étaient déjà hautement prisés à cette époque, et furent répandus partout et appliqués avec plus de soin que de nos jours », dit il trente ans plus tard[6]. En effet, l'ouvrage en question[7] atteignait la neuvième édition à la mort de Niemeyer. Depuis lors, réédité sans cesse, il est devenu « un livre classique », comme le nommait déjà Herbart[8], et actuellement il fait partie de toutes les collections d'« auteurs classiques de la pédagogie allemande ».

Il dit donc dans sa conférence d'ouverture : « Au lieu de toutes autres lectures, je vous propose l'étude d'un livre très célèbre et très répandu, peut-être déjà depuis longtemps connu de vous

1. *Reliqu.*, p. 180 : lettre à Auerswald.

2. *Lehrb. zur Einl.*, Vorrede, Kehrb., t. IV, p. 15. — Leçons sur la *Pédagogie philosophique*, par M. H. Stoy, à Iena, 1896. — *Vorlesungen üb. Pädag.*, Kehrb., t. I, p. 289. Hartenstein W., t. XII, p. XIII.

3. *Reliqu.*, p. 148 ; lettre à Smidt.

4. *Ib.*, p. 189 ; lettre a Halem.

5. *Pestalozzi's ABC der Anschauung*, Kehrb., I, p. 157.

6. *Briefe über Anw.*, 2ter Brief, Kehrb., t. IX, p. 343.

7. Niemeyer, *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*, Halle, 1796, 1 vol. 1799, 2e edit., 2 vol. 1805-1806, 5e edit., 3 vol.

8. *Allg. Päd.*, liv. III, chap. VI, I, Kehrb., t. II, p. 127. Herbart y consacre toute une page à l'eloge de Niemeyer.

tous, les *Principes de l'éducation* de Niemeyer. Le savant et très expert auteur y expose le résumé de la pédagogie actuelle d'une manière aussi claire que concentrée, et par là il mérite particulièrement la reconnaissance de ceux qui, pour leurs besoins pratiques, demandent ce qu'il y a de plus sûr, de mieux confirmé par des épreuves pratiques, d'où chaque essai doit sortir et où il se doit réfugier comme dans une place forte bien gardée, aussitôt que le doute et l'indécision s'emparent de lui. Je vous prie de considérer cet ouvrage comme étant toujours à l'arrière-plan de mon discours. Loin d'attribuer à ma parole une autorité qui puisse se mesurer avec la sienne, je vous prie plutôt de me suivre avec une critique sévère et méfiante partout où je m'écarterai de Niemeyer. Si nous n'avions pas cette base solide, je serais moins hardi pour vous présenter bien des choses que je ne pouvais soutenir, en dehors du raisonnement, que par mon expérience personnelle ; aussi je ne ferai que toucher nombre de questions, précisément parce qu'elles me semblent traitées dans cet ouvrage d'une manière si excellente et complète que toute explication pour le futur pédagogue devient inutile »[1].

Herbart va donc introduire les idées de Pestalozzi dans le traité de Niemeyer, en y mêlant les résultats de sa propre expérience et de sa fine observation ; il y apportera une critique pénétrante et la préoccupation « d'affranchir l'éducation du hasard et lui imposer un système de forces »[2]. Après avoir jeté un coup d'œil sur son enfance pour voir comment il avait été élevé et éduqué, après avoir regardé tout autour de lui, pour voir comment on procédait alors, il fera abstraction des personnes et du temps ; il se placera d'un côté en face de l'idéal, de l'autre en face des moyens qui sont à la disposition de l'éducateur[3]. Tel est son but, et pendant l'hiver 1802 c'est sa seule préoccupation, car il ne faisait qu'un seul « collegium[4] » intitulé : « La pédagogie d'après des dictées et suivie par une heure particulière d'entretiens »[5].

Déjà dans sa conférence d'ouverture il insiste beaucoup sur cette idée de Niemeyer que le futur éducateur doit étudier la psy-

1. *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*, Kehrb., I, p. 283.
2. *Pestalozzi's Idee eines ABC d. Anschauung*, Kehrb., I, p. 1
3. *Zwei Vorlesungen*, *Ib.*, p. 282.
4. *Reliqu.*, p. 152 : lettre à Halem.
5. Kehrb., *Vorrede*, t. I, p. LXVI.

chologie et la morale[1]. Il déclare ces deux disciplines « les bases philosophiques » de la pédagogie[2]. Puisque cette base manquait et à ses élèves et à sa doctrine, il se hâte de la chercher, de « l'inventer » et pendant le semestre d'été 1803 il ne s'occupe que de la morale[3].

C'est donc de la pédagogie que part sa morale, comme du reste la plupart de ses travaux ; et c'est à elle qu'elle doit revenir.

Déjà en Suisse, Herbart s'était vu forcé de s'occuper des questions morales pour pouvoir s'orienter dans le domaine de l'éducation morale. Il reprit ses recherches à Brême, comme nous l'avons vu, et l'étude de Niemeyer lui a suggéré une idée toute particulière, « la représentation esthétique du monde ».

Il y a dans le remarquable ouvrage de Niemeyer un chapitre intitulé : « La culture de la faculté affective ou de l'éducation esthétique. » dans lequel l'auteur dit : « Il faut distinguer l'entendement de la faculté d'éprouver du plaisir ou de l'aversion par suite de certaines représentations ou objets. Cette faculté peut être l'objet de l'éducation, donc il y a une éducation esthétique »[4]. Herbart s'empare de l'idée, et déjà à Brême il se propose de la joindre aux idées de Pestalozzi ou plutôt de compléter l'*ABC de l'intuition* par l'exposé d'une éducation esthétique[5]. Il avait commencé un article dont le but était d' « élargir le regard au delà des limites nécessaires de l'idée de Pestalozzi »[6]; cependant les travaux pour sa « promotion » et « l'habilitation », ensuite ses conférences l'ont empêché de le continuer et l'article est resté à l'état de fragment[7]; c'est à ces travaux qu'il va relier ses recherches morales et esthétiques.

L'esthétique était une des questions les plus discutées à cette époque. Wolff, dans la classification des sciences, disait que le but des sciences, c'est la perfection des connaissances. Les connaissances sont de deux sortes : *a*) sensibles et *b*) logiques. Puisque la logique ne s'occupe que de la perfection des connaissances raisonnables, il doit y avoir aussi une science propre qui s'occupe de la perfection des

1. Niemeyer, *Grundsätze*, 5e ed., t. I, p. 23 et suiv.
2. *Vorlesungen über Pädag.*, Kehrb., t. I, p. 288.
3. Kehrb., *Vorrede*, t. I, p. LXVI.
4. Niemeyer, *Grundsätze*, 5e ed., t. I, p. 121.
5. *Reliqu.*, p. 137 ; lettre a Halem.
6. *Ib.*, p. 137.
7. *Über die ästhetische Darstellung der Welt*, Kehrb., I., p. 256.

connaissances sensibles, une sorte de logique des sens [1], c'est l'esthétique. Partant de cette doctrine, Baumgarten avait fondé et élevé l'esthétique en une science indépendante. Ses multiples écrits sur ce sujet et ses leçons sur l'esthétique, faites à l'Université de Halle et depuis 1740 à Francfort, eurent un grand retentissement. La jeune génération en tête de laquelle se trouvait alors Lessing, se jetait avec ardeur du côté de la nouvelle science; tous les écrivains et tous les philosophes sans exception s'en occupèrent dans d'innombrables traités et exposés. Dans ce chaos d'études esthétiques se formèrent bientôt des centres de cristallisation, de véritables écoles.

En dehors de l'école dont les célèbres *Horen* de Schiller furent les porte-parole, il y avait une école assez répandue, celle de Sulzer, à laquelle Niemeyer fait allusion en disant : « On blâme avec raison les théoriciens qui confondent le bien moral avec le beau esthétique » [2]. Pour Sulzer et son école les éléments moraux et esthétiques se confondent en effet [3] : leur différence n'est en quelque sorte que graduelle; c'est « le beau supérieur » qui résulte de l'union du parfait, du beau et du moral [4]. « L'esthétique, dit Sulzer, est la théorie d'une connaissance imparfaite et des sentiments; c'est la théorie de l'art qui a pour but principal l'excitation d'un sentiment vif du vrai et du bon » [5], d'où il résulte que « le goût est intimement lié avec la culture de la raison et du sentiment moral » [6].

Cette doctrine devait d'autant plus attirer Herbart qu'il sortait lui aussi de l'école de Wolff; d'après cette école, la perfection absolue, c'est le bon, et la perfection aperçue, c'est le beau [7]. Tout en partant de l'étroite union de ces deux disciplines, il reconnaît cependant avec Kant que l'élément essentiel de la morale est la volonté. Quelle est donc la différence entre le jugement moral et le jugement purement esthétique? C'est la question qu'il se pose. Puisque l'élément de la morale est la volonté, le jugement moral ne peut porter que sur la volonté. Mais comment construire une

1. Robert Zimmermann, *Geschichte der Æsthetik*, Wien, 1858, p. 159.
2. Niemeyer, *Grundsätze*, 5e édit., t. III, p. 214.
3. Zimmermann, *Geschichte d. Æsthetik*, p. 178.
4. *Ib.*, p. 175.
5. Sulzer, *Allgemeine Theorie der schönen Künste*, Leipsig, 1792, t. I, article ÆSTHETIK.
6. Niemeyer, *Grundsätze*, 5e éd., t. I, p. 146.
7. Zimmermann, *Geschichte d. Æsthetik*, p. 171.

science morale sur la base d'une volonté qui n'est pas transcendante? Étant donné que le jugement purement esthétique ne porte que sur les rapports des éléments esthétiques, à savoir sur les formes, les couleurs, etc., il n'avait à faire qu'un petit pas pour déclarer que le jugement esthétique doit porter sur des rapports de volonté. C'est en effet la solution; il n'a qu'à établir ces « rapports de volonté » et le système est achevé.

« J'avais eu besoin, écrit-il plus tard, de bien des années pour trouver le point de départ du jugement moral en général; mais après avoir entamé les recherches sur ce point en 1803, quelques semaines suffirent pour trouver ce qui était en quelque sorte étalé devant moi [1] ». En effet, le système reposant sur la base indiquée se construit, pour ainsi dire, d'un seul coup. Les « jugements simples sur les rapports de volonté qui, précisément à cause de leur simplicité et de leur priorité absolue, s'imposent nécessairement à l'enfant même tout autant qu'il lui en est fourni l'occasion par son entourage » [2], ne peuvent être qu'au nombre de cinq [3]. Pour chacun de ces « éléments simples que l'esthétique générale nous démontre » [4], on posera l'idéal qui doit être réalisé par l'éducation, ensuite on applique les cinq idées à la vie sociale, déduisant ainsi les idées morales sociales, qui à leur tour doivent être réalisées par la politique.

Ces idées une fois conçues, Herbart ne les a plus abandonnées; il les a creusées, développées et appuyées d'un côté par la psychologie, de l'autre par la métaphysique, et c'est dans le même sens qu'il dira vingt-sept ans plus tard : « Ma philosophie pratique, que j'ai professée pour la première fois en 1803 à Göttingue, quoique moins développée et moins appuyée en tout sens par des spéculations, était la même qu'aujourd'hui » [5].

Cette nouvelle conception de la morale le rendait suspect de « vouloir inventer une nouvelle moralité », et il s'empresse de s'en défendre dans l'ouvrage qu'il avait précisément sur le chantier [6].

1. *Bemerkungen über die Ursachen welche das Einverständniss über die ersten Gründe der praktischen Philosophie erschweren.* Hartenstein : *H. kleinere Schr.*, t. I, p. 509.
2. *Über die ästhetische Darstellung der Welt.* Kehrb., t. I, p. 269.
3. *Lehrb. zur Einl.*, §§ 89 à 95 (2e édit.); Kehrb., t. IV, p. 113 et suiv.
4. *Ib.*
5. *Reliqu.*, p. 213; lettre à Hendewerk.
6. *Über die ästhetische Darstellung.* Kehrb., I, p. 269, note.

L'insinuation maligne tomba et l'on ne s'occupa plus de lui. « Ici, on m'a laissé tranquille, écrit-il cinq ans plus tard; c'est le seul mérite que Göttingue a pour moi; on m'y accorda du temps, du loisir et de la tranquillité; je pus m'occuper uniquement de la science et de quelques auditeurs, tandis que personne ne s'occupait de moi »[1].

Dans cette quiétude son unique préoccupation reste la pédagogie. Non seulement il traite la morale au point de vue pédagogique, mais il fut aussi contraint de reprendre son premier livre et de donner à ses idées sur la méthode de Pestalozzi une nouvelle forme. La cause en est assez singulière.

C'est à cette date qu'apparurent les *Livres élémentaires* de Pestalozzi. Dans l'école Herbartienne on prétend que c'est Krüsi qui a élaboré l'*ABC de l'intuition*[2]. Cependant Krüsi avoue lui-même qu'il n'avait travaillé qu'au premier livre[3] dont l'introduction est de Pestalozzi[4], et le reste (le travail de Krüsi) n'est qu'un recueil des problèmes de calcul pour l'enseignement élémentaire. L'*ABC de l'intuition*, le deuxième livre[5], est de la plume de Pestalozzi et il parut sous son nom, comme du reste chacun des trois *Livres élémentaires*[6]. Or, ce livre est un désaveu direct de celui de Herbart.

Dans le livre dont Herbart avait donné le compte-rendu à Brême[7], Pestalozzi expose le plan des livres élémentaires qu'il juge nécessaires à l'enseignement primaire. Herbart, voulant en quelque sorte y collaborer, s'est empressé « d'examiner et d'exécuter d'une manière scientifique[8] » l'idée de l'intuition. Il y apporte certaines modifications par lesquelles il pense « corriger » les idées de Pestalozzi, et par le triangle il croit « écarter le blâme que les connaisseurs en mathématiques au moins, pouvaient apporter à l'idée

1. *Reliqu.*, p. 193 : lettre à Smidt.
2. Kehrb., Vorrede, t. I, p. LXIV.
3. Sous le titre : *Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse*, Zurich, Bern, Tubingen, 1803.
4. Herm. Krusi, *Erinnerungen aus m. päd. Leben u. Wirken*, Stuttgart, 1840, p. 21.
5. *ABC der Anschauung, od. Anschauungslehre d. Massverhältnisse*, Zurich, Tübingen, 1803.
6. Le 3e livre, *Buch der Mütter*, Zurich, Bern, Tübingen, 1803.
7. Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, Zurich, Gessner, 1801.
8. Partie complémentaire du titre, Kehrb., I, p. 151.

de l'intuition (de Pestalozzi) à cause du carré qui la défigure »[1]. Aussi avait il espéré que son livre « recevrait une place convenable parmi les nouveaux plans d'études que l'entreprise de Pestalozzi fait naître et recommande »[2].

Or, Pestalozzi n'acceptait pas la solution proposée[3] et réalisait lui même son idée, ce qui fut une cruelle déception pour Herbart. Non seulement il vit son livre repoussé, mais Pestalozzi le passa complètement sous silence. Pour sortir d'embarras il remet son livre sur le chantier et en prépare une nouvelle édition, dans laquelle il reconnaît son insuccès en disant : « Le soin (pour écarter le blâme) était prématuré; les juges n'ont pas été choqués, et l'*ABC de l'intuition* de Pestalozzi a paru; il a conservé son carré. » Puis il ajoute : « Quoique la vénération de l'auteur envers le noble Suisse ne s'est diminuée en rien, il est néanmoins obligé, pour ne pas paraître importun, de relâcher quelque peu le lien extérieur qui unissait son livre à l'idée de Pestalozzi »[4]. Il modifie donc le titre[5], il insère quelques additions et, « puisque le livre était trop petit pour se maintenir seul », il « l'attache plus étroitement à l'idée pure de la pédagogie »[6]. Dans ce but il reprend le fragment « sur l'esprit de l'éducation Pestalozzienne »[7], il y mèle les idées morales qu'il avait enseignées le semestre précédent et les fond en un appendice ajouté à son livre[8], destiné à « faire voir par contraste quel petit point occupe véritablement l'*ABC de l'intuition* dans cette vaste sphère de l'éducation », esquissée par lui « à grands traits »[9].

Dans ce remarquable appendice, Herbart se sépare de plus en plus de Pestalozzi, et ses propres idées pédagogiques prennent de plus en plus du relief. Quoiqu'il veuille seulement « prouver qu'on peut philosopher sur l'éducation, indépendamment des systèmes

1. Nachschrift zur 2ten Aufl. von *Pestalozzi's Idee*, etc., Kehrb., I, p. 251.
2. *Ib.*, t. I, p. 252.
3. Moller, Schmid's *Encycl.*, t. III, p. 371.
4. Nachschrift zur 2ten Aufl., Kehrb., I, p. 252.
5. Le nouveau titre : *Pestalozzi's Idee einer ABC der Anschauung als ein Cyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich ausgeführt*, Kehrb., I, p. 153.
6. Nachschrift zur 2ten Auflage, Kehrb., I, p. 252.
7. *Reliqu.*, pp. 122, 141 : lettre à Halem.
8. Sous le titre : *Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung*. Kehrb., I, p. 259 et suiv.
9. Nachschrift zur 2ten Auflage, Kehrb., I, p. 256.

les plus récents et les plus connus »[1], l'article fut néanmoins l'exposé en raccourci de sa pédagogie en général.

« Pour qu'il soit possible, dit-il, de concevoir et de comprendre la question de l'éducation comme un tout unique, et pour qu'il soit possible de l'exécuter méthodiquement, il faut nécessairement qu'il soit possible de concevoir le devoir (le but) de l'éducation comme unique. Ce but unique peut se résumer dans la notion : moralité[2] ». La moralité consiste dans la volonté qui fait librement le bien. La liberté, comme nous l'avons déjà vu, consiste dans l'accord de la volonté avec la loi morale. C'est donc un phénomène mental qui, semblable à tout autre phénomène, est déterminé par des causes nécessaires. Ces causes mentales, quoique toutes différentes des causes physiques, agissent selon les mêmes lois, et l'éducateur doit d'abord chercher à épier la marche de cette régularité dans les phénomènes qui se déroulent devant lui ; par là, il découvrira comment il pourra les modifier d'après un plan méthodique[3]. Il agira donc de telle manière que l'élève se reconnaisse lui-même comme choisissant le bien et rejetant le mal[4]. Pour créer cet état mental, pour déterminer cet esprit esthétique, il faut s'assurer du concours de tous les éléments esthétiques qui sont de deux sortes : *a*) matières de l'entendement, *b*) matières de la sympathie. Les premières, la connaissance des choses, commencent par l'ABC des sens. Les secondes, la connaissance des rapports des hommes, commencent par « l'âge d'enfance idéal, par les poèmes d'Homère »[5].

Mais Herbart ne se contente pas d'élargir ainsi le cadre de ses idées et d'y mêler sa nouvelle morale ; il va encore apporter une critique sévère à la méthode et à l'ouvrage nouveau de Pestalozzi. L'occasion lui en est fournie par une invitation de ses amis de Brême, à faire une conférence dans leur société où il avait déjà traité de ses idées morales. Dans ce discours, qu'il faisait immédiatement imprimer[6], il dit : « L'attente du public fut tellement surexcitée par des fanfares sonores et tellement effarouchée par la séche-

1. Nachschrift zur 2ten Auflage, Kehrb., I, p. 256.
2. *Über d. ästhetische Darstellung*, Kehrb., I, p. 259.
3. *Ib.*, p. 259.
4. *Ib.*, p. 261.
5. *Ib.*, p. 270.
6. Sous le titre : *Über den Standpunkt der Beurtheilung der Pestalozzischen Unterrichts-Methode*. Brême, 1804. Kehrb., I, p. 301 et suiv.

resse des *Livres élémentaires*... qu'il serait temps de n'en plus parler »; cependant ce sont les amis qui ont choisi le thème, devant lesquels il s'est incliné [1]. Quant aux idées de Pestalozzi, dit il, il ne faut pas les regarder de trop près, car « dans la tête de l'inventeur elles sont liées à des notions et à des efforts de toute sorte, qu'il n'exprime jamais clairement. Ce qui manque à Pestalozzi, ce sont les instruments scientifiques et, peut être encore plus, le sang froid pour les manier, pour brasser et bien mêler les épices de la science, et écrire des recettes comme il les faut » [2]. Herbart déplore que « le célèbre auteur de *Lienhard und Gertrud*, fameux par son style vif et attrayant, se soit travesti en un pédant d'école, en un maître ordinaire de calcul qui se plaît à remplir un livre volumineux par la table de Pythagore » [3]. Dans ce discours il expose le principe fondamental de sa doctrine psychologique d'après laquelle il n'y a en nous que des représentations, qui agissent comme des forces. Cet appareil mental bâti uniquement par des représentations ne peut être comparé à un jardin (comme le prétend Pestalozzi), et le rôle de l'éducateur n'est pas seulement celui du jardinier qui ne fait qu'arroser et soigner; ici, au contraire, il s'agit de donner ou d'enlever [4]. L'éducation est l'art de construire, de bâtir et de donner les formes nécessaires [5]. Le rôle du jardinier n'est applicable que si la culture de l'homme est déjà bien avancée. C'est le seul point de vue exact d'où l'on doit envisager la méthode de Pestalozzi [5]. En réalité elle construit, elle bâtit dans l'esprit de l'enfant l'expérience, elle donne ; c'est pourquoi elle doit être appliquée comme travail préliminaire à toute autre méthode. Mais elle seule ne peut suffire; elle doit être complétée par la méthode de Basedow qui veut s'accommoder aux mouvements naturels de l'esprit des enfants [6].

Repoussé en quelque sorte par Pestalozzi et ses adhérents, Herbart dirige tous ses efforts d'une part sur l'élaboration d'un système indépendant, d'autre part sur la mise en pratique et, par là, sur la démonstration de l'exactitude de sa méthode exposée dans l'*ABC de l'intuition*.

1. *Über den Standpunkt*, etc. Kehrb., I, p. 303.
2. *Ib.*
3. *Ib.*, p. 304.
4. *Ib.*, p. 307.
5. *Ib.*, p. 308.
6. *Ib.*, p. 309.

La première partie de ces occupations l'amenait à l'abandon de l'ancienne méthode suivie dans l'enseignement de la philosophie. Niemeyer avait réclamé de l'éducateur l'étude de la logique, de la psychologie empirique jointe à l'anthropologie, de la morale et de l'esthétique[1]. C'est ce que Herbart traduit dans son langage en disant : « Dans la pédagogie se réunissent d'une part la conception purement déterminative de la philosophie théorique, et de l'autre la solidité et la hauteur des convictions pratiques; sans ces derniers, l'éducation n'aurait point de but; sans les premiers, son exécution devrait être regardée comme impossible »[2]. Ayant traité pendant l'été 1803 la base de philosophie pratique, à savoir la morale, il continue ses leçons pendant l'hiver suivant en traitant la base de philosophie théorique. Les cours de philosophie proprement dite furent donnés à cette époque sous le titre : Logique et métaphysique. Le premier essai qu'il fait dans ce domaine n'est pas en sa faveur, et vers la fin du même semestre il publie une petite brochure de 22 pages[3] dans laquelle, après avoir fait allusion à son expérience, il expose la nécessité de séparer la logique de la métaphysique. « Pour une pareille combinaison du plus difficile et du plus facile je n'ai pas et je n'avais pas de goût, dit-il plus tard; on pourrait aussi bien annoncer un cours sur la règle de trois unie au calcul intégral »[4]. Il annonce donc pour le semestre suivant « la logique avec une introduction à la philosophie générale, facile à comprendre ». Puis il se réserve d'exposer la métaphysique aux étudiants plus avancés, et d'y consacrer tout un semestre[5]. Cette réforme dans l'enseignement fut acceptée plus tard partout; la séparation de la logique et de la métaphysique est définitive et à l'exemple de Herbart on fait de nos jours dans chaque université allemande des cours spéciaux pour l'introduction à la philosophie, qui ont, selon Herbart, le but « d'initier aussi complètement que possible la pensée du débutant aux problèmes philosophiques »[6].

La seconde partie de ses efforts fut également couronnée d'un

1. Niemeyer, *Grundsätze*, t. II, pp. 24, 28 et 29.
2. *Kurze Darstellung*, Kehrb., t. I, p. 298.
3. Intitulée : *Kurze Darstellung eines Plans zu philosophischen Vorlesungen*, Gottingen, 1804, Kehrb., t. I, p. 292, et suiv.
4. *Lehrb. zur Einl.*, Vorrede, Kehrb., t. IV, p. 14.
5. *Kurze Darstellung eines Plans*, etc., Kehrb., t. I, p. 293.
6. *Lehrb. zur Einl.*, Vorrede, Kehrb., t. IV, p. 14.

certain succès. Porté par l'ambition de mettre en pratique son *ABC de l'intuition*, il cherche des élèves et réussit bientôt à voir appliquer son ABC et sa méthode concernant Homère[1]. Encouragé par les résultats qu'obtint un de ses auditeurs, il ambitionne même qu'on vienne étudier sa méthode chez lui[2], comme on allait alors étudier la méthode de Pestalozzi à Yverdun; mais ce ne fut qu'un désir fugitif.

Le zèle qu'il apportait à ses leçons lui valut une offre de l'Université de Heidelberg pour un professorat « ordinaire » avec des appointements de 600 thalers[3]. Il refusa l'offre, car on l'a nommé à Göttingue professeur « extraordinaire » avec des honoraires de 300 thalers[4], et comme ni la ville ni l'Université de Heidelberg ne pouvaient se mesurer avec Göttingue, de plus, comme, selon le témoignage d'un contemporain, « parmi les vingt universités protestantes ou parmi les sept ou huit de première grandeur il y en avait à peine qui eût pu disputer le rang à Göttingue[5] », il préfère rester dans l'espoir d'y recevoir bientôt une chaire régulière. Du reste, il dit lui même que ses revenus s'élevaient alors à 120 louis d'or : donc, il n'aurait rien gagné à Heidelberg[6].

A cette époque les professeurs titulaires et extraordinaires devaient donner un « Programme d'entrée » qui consistait dans une ou deux dissertations, ou bien dans une ou deux thèses suivies de leur soutenance[7]. Herbart reprit donc ses travaux antérieurs sur Platon[8] et donna une dissertation en latin[9] dans laquelle il examine la pensée de Platon sur la matière, sur les éléments principaux du monde physique, et sur l'origine de la réflexion en général[10].

Après sa nomination, il se met avec plus d'ardeur encore à la

1. *Reliqu.*, pp. 155 et 137 : lettre à Smidt.
2. *Ib.*, p. 156.
3. *Ib.*, p. 153 : lettre a Smidt.
4. *Ib.*, p. 193 : lettre au même.
5. Charles Villiers, *Coup d'œil sur les Universites et le mode d'instruction publique de l'Allemagne protestante*, Cassel, 1808. Extrait dans : « Revue Internationale de l'Enseignement », t. VI, 1883, p. 1094.
6. *Deutsche Blätter f. d. erz. Unterr.*, 1888, n° 10, p. 78 : lettre a Heise.
7. *Reliqu.*, p. 154 : lettre a Smidt. — *Reliqu.*, p. 182 : lettre à Auerswald.
8. J. Smidt, *Erinn.*, Kehrb., I, p. XXXV.
9. Intitulee : *De Platonici systematis fundamento commentatio*, Göttingue, 1805. Kehrb., t. I, p. 312 et suiv.
10. *De Platonici syst.*, etc., Kehrb., t. I, p. 319.

pédagogie : il la traite pendant l'année 1805, et l'hiver suivant il fait imprimer son manuscrit en toute hâte, afin de le donner à deux élèves très zélés comme cadeau d'adieu, pour qu'ils puissent l'emporter dans leur pays « et faire de la propagande »[1]. Ce fut son premier grand ouvrage : *la Pédagogie générale déduite du but de l'éducation*[2]. Dans cet ouvrage, qu'on considère en Allemagne comme le chef d'œuvre de la pédagogie scientifique, et d'après lequel nous exposerons par la suite la doctrine pédagogique de Herbart, il fixe le but de l'éducation, puis il s'efforce d'en déduire tout son système en déterminant les moyens, la méthode et les matières de l'enseignement à l'aide de la psychologie. L'ouvrage n'eut alors pour ainsi dire aucun succès.

Désillusionné, mais non découragé, voyant que ses élèves avaient trop de peine à comprendre la pédagogie puisqu'il leur manquait la base psychologique, il se hâte de faire des cours sur « la psychologie en tant qu'elle est compréhensible sans calcul »[3]. L'année même il faisait aussi un cours de métaphysique[4] qui lui valut une nouvelle déception. L'année précédente encore, il avait écrit joyeusement à un ami : « L'activité philosophique de Göttingue semble être concentrée presque entièrement dans mon auditoire »[5] ; mais il vit le nombre de ses auditeurs diminuer considérablement, d'une part à cause de son refus de s'accommoder aux traditions des étudiants[6], d'autre part à cause de son langage trop abstrait. C'est avec une profonde douleur qu'il écrit à son ancien élève : « Parmi les quelques auditeurs du cours de métaphysique, XX. et XX., malgré les plus grands efforts, n'ont pu suivre au delà de la première moitié »[7]. Il se hâte donc de faciliter l'étude à ses élèves en faisant imprimer son manuscrit[8]. L'ouvrage qu'il avait écrit « d'un bout à l'autre en trois semaines »[9] n'était pas destiné au grand public, et ce n'est que deux ans plus

1. *Reliqu.*, p. 154 : lettre à Smidt.
2. Intitulée : *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, Göttingen, 1806. Kehrb., t. II, p. 2 et suiv.
3. Allihn dans : *Zeitschrift für exacte Philosophie*, t. I, p. 64.
4. *Reliqu.*, p. 158 : lettre à Steiger.
5. *Ib.*, p. 154 : lettre à Smidt.
6. Prantl, dans *Allgemeine deutsche Biographie*, t. XII, p. 19.
7. *Reliqu.*, p. 158 : lettre à Charles de Steiger.
8. Sous le titre : *Hauptpunkte der Metaphysik*, Göttingen, 1806. Kehrb., t. II, p. 176 et suiv.
9. *Reliqu.*, p. 158 : lettre à Steiger.

tard qu'il en rédige une édition pour la librairie. Le petit livre de 48 pages construit, sur une base essentiellement psychologique, une doctrine monadologique, semblable à celle de Leibnitz. Cette doctrine, que nous exposons brièvement par la suite, n'eut pas de succès non plus ; elle « rencontra plus de malentendus que d'efforts pour entrer dans le fond même de l'ouvrage »[1].

Quelques semaines après l'apparition des *Points essentiels de la Métaphysique*, il fit imprimer son manuscrit la *Logique*, qu'il écrivit, comme il le dit, « en moins de vingt-quatre heures, après une méditation de huit jours »[2]. Ce petit ouvrage de 24 pages[3], d'abord destiné uniquement à ses élèves, fut également réimprimé et publié deux ans plus tard[4].

Pour entrer en contact plus étroit avec ses élèves, il reprend chaque année la pédagogie en y ajoutant pour ses fidèles auditeurs « une heure de causerie pédagogique par semaine »[5]. C'est de là que sortait l'ouvrage de Dissen[6] mentionné plus haut, que Herbart fit imprimer et dont il écrivit l'introduction[7]. Dans le même but il fonda une société littéraire[8] et, comme Fichte, il réunit ses élèves autour d'une table où ils prenaient les repas en commun[9].

Toujours soucieux de ses élèves, il écrit un petit ouvrage sur l'étude philosophique en général[10], destiné à les orienter dans l'introduction à la philosophie qu'il professait chaque semestre[11].

Cependant son plus grand effort restait dirigé vers la pédagogie. Il s'est bien rendu compte que sa *Pédagogie générale* ne pouvait espérer de succès tant que les bases morales et psychiques en res-

1. Allihn dans : *Zeitschrift für exacte Philosophie*, t. I, p. 64.
2. *Reliqu.*, p. 158 : lettre à Steiger.
3. Allihn, *Zeitschrift für exacte Philos.*, I, p. 64.
4. Kehrb., Vorrede zu II, p. XIII. Le titre de l'ouvrage, *Hauptpunkte der Logik zur Vergleichung mit grösseren Werken über diese Wissenchaft*, Göttingen, 1806. Kehrb., t. II, p. 217 et suiv.
5. F. Kohlrausch, dans l'article : *Über den Gebrauch des Alt. Testaments*, Kehrb., t. III, p. 26.
6. G. Dissen, *Kurze Anleitung für Erzieher die Odyssee m. Knaben zu lesen*, Göttingen, 1809.
7. *Ib.*, Vorrede des Herausgebers, Kehrb., t. III, p. 2.
8. *Reliqu.*, p. 160 ; lettre à Steiger.
9. *Ib.*, p. 159.
10. *Über philosophisches Studium*, Göttingen, 1807, Kehrb., t. II, pp. 227 à 296.
11. *De Platonici syst. fund.*, Beilage, Kehrb., I, p. 327. — *Reliqu.*, p. 180 ; lettre à Auerswald.

taient inconnues. Sa doctrine morale était déjà élaborée en manuscrit lors de la publication de la *Pédagogie générale*, et sa psychologie déjà ébauchée [1]. Il se hâte donc de publier la morale [2], puis il se met avec ardeur à l'élaboration de la psychologie et déjà à l'apparition de son livre sur la morale il écrit à son ancien élève : « en écrivant cette lettre, j'ai pour sous-main des calculs psychologiques » [3].

Ces multiples efforts et ces publications avaient pour effet de repeupler son auditoire. Il l'annonce avec satisfaction à son ami en écrivant : « De mes trois cours, celui de l'introduction à la philosophie au moins est assez bien fréquenté » [4], et dans une autre lettre : « Les affaires pédagogiques vont bien » [5]. De plus, il avait le plaisir de voir chez lui, pendant un de ses discours sur la pédagogie générale, le célèbre pédagogue Niemeyer [6], marque d'honneur à laquelle il n'était pas insensible.

A cette époque apparut le célèbre écrit polémique de Niethammer contre les philanthropinistes [7] dans lequel l'auteur veut remplacer le mot philanthropinisme par l'expression animalisme [8]. Herbart, malgré sa préférence pour la doctrine des humanistes, déclare que c'est « une ingratitude envers toute une série de prédécesseurs » et il se propose de « mettre en mouvement la plume », pour « replacer ce qui a été déplacé » par ce livre « plein d'ennui » [9]. Il est donc en train de se jeter dans les grandes luttes et querelles pédagogiques. C'est alors qu'un événement inattendu vint donner à sa vie une direction en quelque sorte nouvelle. En la retirant des courants pédagogiques, il le replaça sur son terrain isolé de la spéculation : il fut appelé à l'Université de Königsberg.

1. *Über die dunkle Seite der Pädagogik*, Kehrb., t. III, p. 153, et Rein, *Encyclop.*, t. III, p. 480.
2. Intitulé : *Allgemeine praktische Philosophie*, Göttingen, 1808, Kehrb., t. II.
3. *Reliqu.*, p. 165 ; lettre à Steiger.
4. *Ib.*, p. 170 ; lettre à Smidt.
5. *Ib.*, p. 165 : lettre à Steiger.
6. *Ib.*, p. 171 : lettre à Smidt.
7. Voir p. 45.
8. Niethammer, *Der Streit der Philanthropinismus*, p. 8.
9. *Reliqu.*, p. 177 ; lettre à Halem.

CHAPITRE VI

PROFESSORAT A KÖNIGSBERG

(1809-1833.)

En automne 1808, Herbart écrit tout joyeusement à son ancien élève : « Une invitation m'a été faite de loin, qui me mettra peut-être en possession de la plus honorable de toutes les chaires philosophiques ; peux-tu bien deviner?[1] » Dans une autre lettre : « Un bonheur inattendu va m'échoir en partage, celui d'obtenir la place vers laquelle m'ont souvent porté les rêves respectueux de mon adolescence lorsque j'étudiais les œuvres du grand vieillard de Königsberg »[2].

Le successeur de Kant, le philosophe Krug, ayant accepté une offre de Leipsig, quitta Königsberg, et les conseillers d'État prussiens Nicolovius et Suvers[3] donnèrent l'ordre au curateur Auerswald d'offrir la place vacante à Herbart[4], avec le titre de professeur régulier et des appointements de 1 200 thalers[5].

En dehors de cette offre excellente, bien d'autres causes pouvaient le déterminer à quitter la ville de Göttingue. Après la bataille d'Iéna, de tristes jours survinrent pour cette ville[6]. Napoléon Ier fondait le royaume de Westphalie en faveur de son frère Jérôme. Göttingue y fut incorporée et reçut une garnison

1. *Reliqu.*, p. 183; lettre à Steiger.
2. *Ib.*, p. 193; lettre à Smidt.
3. *Ib.*, p. 200; lettre à Steiger.
4. *Ib.*, p. 190; lettre à Smidt.
5. *Ib.*, p. 185; lettre à Steiger.
6. Wiesner, *Herbarts Pädagogik*, I. p. 5.

française. Quoique Herbart ne se soit jamais occupé de politique, ces événements l'affligeaient fort et il écrit au commencement de l'année 1808 : « Maintenant tout y est si sombre — et je pense bien souvent très sérieusement à quitter ma place définitivement »[1]. Puis ce qui le fait désespérer, c'est la contribution infligée à la ville par suite de laquelle il fut contraint de payer la somme énorme de 1 500 thalers[2]. Plus tard, des troubles éclatèrent parmi les étudiants[3], et tout cela ne pouvait que contribuer à son dessein de « rentrer en Allemagne ».

Cruellement éprouvée par les guerres Napoléoniennes, la Prusse, loin de désespérer, faisait des efforts inouïs pour se redresser et commença par l'amélioration de l'instruction publique. « L'État doit suppléer, à ce qu'il a perdu en forces physiques, par des forces morales », disait Frédéric Guillaume III après la paix de Tilsit qui réduisit son royaume aux 2/5 de sa population et à la moitié de son territoire. On déployait en effet une activité fiévreuse et de partout on attira des hommes pratiques et de valeur.

Herbart, malgré les divergences qui le séparaient de Pestalozzi, passa pour appartenir à cette école et c'est précisément à ce titre qu'il reçut l'invitation. L'ordre du cabinet royal prussien contenant sa nomination définitive dit expressément : la place lui est accordée « parce qu'il sera utile à l'amélioration des affaires scolaires d'après les principes de Pestalozzi »[4].

C'est donc surtout en qualité de pédagogue qu'il va occuper la chaire de Kant. Et lui même insiste beaucoup là-dessus. Déjà dans sa réponse à la lettre d'information du curateur, il dit : « De toutes mes occupations, l'enseignement de la pédagogie me tient tout particulièrement au cœur »[5]. Arrivé à Königsberg, son premier sujet de cours fut donc la pédagogie, qu'il professa en été 1809 devant un auditoire de 22 élèves[6].

Poussé par le vif désir de voir affluer chez lui la jeunesse qui se vouait à l'enseignement, et qui à cette époque faisait toujours son pèlerinage à Yverdun, il écrit au curateur : « La pédagogie veut être non seulement enseignée, mais aussi démontrée et exercée;

1. *Reliqu.*, p. 172; lettre à Smidt.
2. *Ib.*, p. 172.
3. *Ib.*, p. 173; lettre à Steiger.
4. Ziller, *Reliques*, note, p. 186.
5. *Reliqu.*, p. 182; lettre à Auerswald.
6. Ziller, *Reliques*, note, p. 316.

c'est pourquoi j'avais déjà depuis longtemps formé le projet de donner moi-même l'enseignement tous les jours une heure à un petit nombre d'enfants choisis, en présence de quelques jeunes gens familiers avec ma théorie pédagogique, et qui peu à peu essaieraient sous mes yeux de continuer eux-mêmes l'enseignement que j'aurais commencé »[1]. Le curateur accepte la proposition et lors de son arrivée Herbart élabore le plan d'un séminaire pédagogique[2].

L'idée des séminaires universitaires n'était pas nouvelle. Déjà en 1673 le mathématicien Weigl, à Iéna, réunit un certain nombre d'auditeurs et, en les instruisant sur la manière dont on doit enseigner les mathématiques dans des écoles, leur faisait faire des essais pratiques[3]. Il y avait même des prescriptions théoriques spéciales pour les écoles où les étudiants de l'Université enseignèrent[4].

L'idée des séminaires pédagogiques (écoles normales) est plus ancienne encore. Déjà, en 1613, « des professeurs de Giessen inaugurèrent des maisons communes *pro pædagogia* à propos de l'entreprise de Wolfgang Ratich, qui avait ouvert près des écoles de Kœthen une sorte de séminaire pour enseigner aux futurs maîtres la théorie et la pratique de leur art »[5]. Mais ce fut une entreprise indépendante de l'Université, et c'est le séminaire théologique et pédagogique de Halle, fondé par Francke, qui doit être considéré comme le plus ancien de ces instituts universitaires[6].

Appelé à l'Université de Halle lors de sa fondation[7], Francke s'est occupé non seulement des orphelins, mais aussi de la situation des étudiants pauvres de l'Université. A partir de 1695, il les emploie dans son « école des pauvres » et dans son orphelinat comme précepteurs[8]. Ces futurs professeurs formaient le « Seminarium præceptorum » et reçurent, sous la direction d'un professeur de l'Université, d'abord un enseignement général, plus tard

1. *Reliqu.*, p. 182 : lettre a Auerswald.
2. *Vorschläge zu einem pädagogischen Seminar*, 1809. *Reliqu.*, p. 309 et suiv. Willmann, II, p. 8 et suiv.
3. Bartholomai, *Jahrb.*, t. III, p. 230.
4. Acta du mathemat. Weigl dans l'archive de Weimar cité par Bartholomäi. *Ib.*
5. Langlois, *La preparation professionnelle*, p. 28.
6. F. Collard, *Trois Universités allemandes*, p. 299.
7. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, I, p. 522.
8. Schmidt, *Geschichte der Pädagogik*, t. III, pp. 456, 458.

un enseignement pédagogique [1]. De ce séminaire sortait en 1707 le « Seminarium selectum præceptorum » des candidats à l'enseignement secondaire et supérieur [2]. Cependant ces séminaires n'avaient que des liens très faibles avec l'Université et ils devinrent plus tard l'école normale, le Pædagogium.

En dehors de ce Pædagogium, Cellarius fondait le « Seminarium doctrinæ elegantioris », destiné à « former et à préparer des maîtres habiles pour les écoles savantes » [3]. C'est ce séminaire qui devint plus tard si célèbre sous la direction de A. Wolf (1787); il fut le modèle de tous les futurs séminaires et la pépinière des recherches scientifiques universitaires [4].

Le premier en date à suivre l'exemple de Cellarius fut l'éminent humaniste Gesner à Göttingue (1738); les membres de son séminaire enseignaient également à l'école municipale [5]. Dès le milieu du XVIII[e] siècle, l'idée se répand et, en dehors de multiples écoles normales et de l'école normale supérieure de Gédike à Berlin [6] qui, fondée en 1787, est en réalité le plus ancien des séminaires annexés à un gymnase [7], une multitude de séminaires furent créés. Il y en avait à Helmstedt depuis 1779, à Breslau, à Berlin, à Stettin [8], et, à l'époque où Herbart arrive à Königsberg, un séminaire y fonctionnait déjà [9].

Cependant ces séminaires ne s'ocupaient pas de la pédagogie proprement dite. Ils n'envisageaient que la préparation purement mécanique à l'enseignement de leur matière spéciale, selon qu'ils étaient des séminaires philologiques, théologiques, mathématiques, etc. Dès le moment où le baron Zeidlitz, le grand ministre de Frédéric le Grand, ordonna aux professeurs de l'Université de Königsberg de s'occuper de la nouvelle science, sa science favorite, la pédagogie, et les obligea à la traiter tour à tour chaque semestre [10],

1. Schmidt, *Gesch. d. Päd.*, p. 470. Langlois, *La prép. prof.*, p. 29.
2. Paulsen, *Geschichte d. g. Unt.*, t. II, p. 560.
3. Schmidt, *Geschichte d. Päd.*, t. IV, p. 684. Paulsen, lieu ind., II, p. 531.
4. Langlois, *La préparation pr.*, p. 47. Rein, *Encyclop.*, V, p. 207.
5. Willmann, *Revue Internat. de l'Enseign.*, I, 1881, p. 363. Langlois, p. 47.
6. Paulsen, *Geschichte d. g. Unt.*, t. II, pp. 88, 89. Langlois, p. 29.
7. Collard, *Trois Universités allemandes*, p. 294.
8. Paulsen, *Geschichte d. g. Unt.*, t. II, p. 44. Rein, *Encyclop.*, t. V, p. 207. Collard, *Trois Univ.*, p. 294.
9. Humboldt, lettre à A. Wolf, *Jahrbuch für Philologie und Pädagogik*, t. CLII, année 1895, p. 166.
10. Paulsen, *Geschichte d. G. Unt.*, t. II, p. 81.

on s'occupa de la question des séminaires purement pédagogiques et ce ne fut pas un homme de moindre valeur que Kant lui-même qui les réclamait. « Il faut d'abord établir des écoles d'expérience, dit-il, avant qu'on puisse fonder des écoles normales. L'éducation ne peut être purement mécanique, mais elle doit être guidée par des principes; toutefois elle ne peut être fondée exclusivement sur le raisonnement, donc elle doit être à la fois et au même degré mécanique[1]. » Le premier à réaliser cette idée fut Schwarz qui, en 1809, fondait et dirigeait un séminaire pédagogico-philosophique à l'Université de Heidelberg[2].

C'est donc à tort que les fervents Herbartiens réclament pour leur maître le mérite d'avoir réalisé le premier l'idée d'un séminaire pédagogico-philosophique[3]. Mais du moins la façon dont il avait conçu cette réalisation reste bien originale. « Le séminaire, dit-il, doit être une institution grâce à laquelle on fera la démonstration intuitive de l'éducation dans ses formes principales; on y fournira aussi l'occasion aux jeunes gens bien doués d'exercices propres à éveiller la conscience de leur faculté pédagogique[4]. » Il s'agit donc de l'observation des enfants et d'expériences faites sur eux. Puis il ajoute : « L'art de l'éducation n'a rien pour dédommager l'enfant de la perte qui résulte de sa séparation des siens, séparation qui le prive de l'occasion de développer ses sentiments si profonds, tels que l'amour de son père et de sa mère, de son frère et de sa sœur. L'art de l'éducation doit aussi compter sur le beau spectacle qu'offrent continuellement l'attitude tendre d'une femme cultivée et l'activité pleine de dignité d'un homme raisonnable; elle doit aussi compter sur la participation de l'enfant aux affaires et aux soucis de la famille »[5]. Donc : l'enfant doit rester dans la famille. C'est pourquoi il réclame pour l'éducateur une place dans la famille comme il en avait eu une lui-même en Suisse. Cet éducateur, payé par l'État, n'aura que deux élèves qu'il conduira et enseignera régulièrement, et les candidats à l'enseignement assistent, au nombre de 4 ou tout au

1. Kant, *Sämtliche Werke*, edit. Hartenstein, Leipsig, 1868, t. VIII, p. 4 6.
2. Weech, dans *Allg. d. Biographie*, t. XXXIII, p. 235. Paulsen, t. II, p. 274.
3. Rein, *Encycl.*, t. V, p. 207.
4. *Vorschlage zu einem pädagogischen Seminar*. Reliqu., p. 310. *Über die Einrichtung eines pädagogischen Seminars*, t. XI, p. 411. Willmann, t. II, p. 8.
5. *Ib.* et *Reliqu.*, p. 311; Hartenst., W., XI, p. 413. Willmann, II, p. 9.

plus de 6, pendant certaines heures fixées, à ses leçons. Après la leçon, il donnera aux futurs pédagogues des renseignements sur l'ensemble des rapports entre les leçons particulières et l'éducation en général. Cette éducation devait se faire durant six ou huit ans et être sous la direction du professeur de pédagogie à l'Université. Un des devoirs essentiels de l'éducateur serait de donner des rapports annuels et d'éclairer ainsi une partie de la théorie par ses expériences. Ces résultats théoriques de l'expérimentation seront transmis par le professeur de pédagogie aux conseillers d'État et serviront à établir une méthode et un plan d'enseignement vraiment pédagogique, que l'État n'aurait qu'à sanctionner. Les membres du séminaire, c'est-à-dire les candidats à l'enseignement, chercheront à leur tour, après avoir bien observé l'enseignement de l'éducateur, à donner des leçons dans les différentes familles. Ils y seront « encouragés » par des visites que l'on fera pendant leurs leçons, à la suite desquelles seront choisis les éducateurs que l'État emploiera[1].

Ce plan, présenté au nouveau chef des affaires scolaires en Prusse, à W. de Humboldt, fut approuvé et on accorda 200 thalers pour un emploi d'éducateur (maître modèle)[2]. Cependant l'exécution du plan rencontra de telles difficultés que Herbart se vit contraint de le modifier de plus en plus.

Tout d'abord il lui manquait l'éducateur familier avec sa doctrine[3]. Un de ses anciens élèves à Göttingue, qu'il voulait engager, était déjà fixé ailleurs et, faute d'un éducateur, il ouvre provisoirement en 1810 un « Institutum didascalium » pour préparer des précepteurs. Les membres de cet institut didactique donnaient à deux ou trois enfants de leur connaissance des leçons, notamment quatre ou cinq heures par semaine, sur un sujet de leur choix, mais d'après un plan préalablement fixé et d'après les instructions de Herbart. En été, ils venaient avec leurs petits élèves dans l'auditoire de Herbart en y faisant des leçons en présence des autres candidats. Ces leçons furent suivies d'abord par une critique du maître, donnée en tête-à-tête au candidat, ensuite par un com-

1. *Reliqu.*, p. 310 et suiv. — Hartenstein, W., t. XI, p. 411 et suiv. Willmann, t. II, p. 8 et suiv.
2. Hartenstein, dans *Herbarts klein. phil. Schrift.*, I, p. LXVIII. Willmann, t. II, p. 4.
3. Kehrb., dans *Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik*, t. I, p. 35.

mentaire théorique, fait dans un cours hebdomadaire, dans lequel Herbart « rattacha les parties exécutées à l'ensemble de l'éducation »[1].

La nouvelle institution rencontra des difficultés imprévues. Il n'y avait de 1812 à 1814 que deux candidats[2] et ceux-ci ne pouvaient trouver des élèves qu'avec une extrême difficulté[3]. Il y eut des années où un seul élève fut instruit par tout le séminaire[4]. De plus, il fallait lutter contre la résistance des parents qui faisaient opposition à la nouvelle méthode. Un rapport officiel dit qu'on était obligé d'enseigner le latin avant le grec d'Homère (contrairement au plan et à la méthode), car les parents le voulaient ainsi[5], et lorsqu'ils s'aperçurent de l'enseignement « vraiment païen » de la religion ils voulaient immédiatement retirer leur enfant[6].

Pour se tirer d'embarras et pour assurer au séminaire et des candidats et des élèves, Herbart élabore un nouveau plan et déjà en 1814 il propose la fondation d'un Pædagogium contenant les classes moyennes du gymnase et de l'école primaire supérieure. Cette école miniature avec six ou douze élèves doit être unie à un pensionnat sous la surveillance de deux éducateurs payés par l'État et ayant leur logement dans le pensionnat, et l'enseignement y doit être donné par eux et par les candidats boursiers[7]. Herbart faisait même l'offre d'acheter une maison et d'y installer le pensionnat[8]. En 1811 il avait épousé Marie Drake, fille d'un négociant anglais, dont il fit la connaissance les premiers jours de son arrivée à Königsberg[9] et, pouvant ainsi offrir une vie familiale aux élèves, il voulait s'installer dans le pensionnat comme Pestalozzi à Yverdun. Le gouvernement accepte le plan. Herbart achète une maison et, à Pâques 1818, le séminaire emménage dans son propre local[10].

1. Kehrbach, *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik*, t. I, p. 36.
2. *Ib.*, p. 38.
3. *Ib.*, p. 36.
4. *Ib.*, p. 39.
5. Gregor, *Seminarbericht*, *Reliqu.*, p. 317 et suiv. Willmann, t. II, p. 28 et suiv.
6. *Ib.*, p. 318.
7. Kehrbach, *Zeitschrift*, etc., lieu indiqué, p. 37.
8. *Reliqu.*, p. 208: lettre à Steiger.
9. Sallwurk, *J.-F. Herbarts Biographie*, I, p. 74.
10. Kehrb., dans *Zeischrift für Phil. u. Pädag.*, t. I, p. 38.

La nouvelle transformation fit revivre l'institution. Le nombre des élèves augmente rapidement et déjà en 1819 il y a deux classes[1]. Cependant il manquait assez souvent le nombre exigé de candidats et non seulement Herbart lui-même, mais sa femme aussi, furent obligés d'enseigner dans l'école[2]. En 1823 il écrit : « Le séminaire grandit comme une plante enracinée qui n'a besoin d'aucune culture spéciale autre que l'attention, et qui est assez saine pour supporter même des blessures accidentelles »[3].

Dès ce moment il regarde le séminaire comme définitivement organisé et n'y apporte plus de changement. L'enseignement y est essentiellement philosophique[4]. On commence par Homère, ensuite viennent Hérodote et Xénophon pour le grec. Immédiatement après Homère, commence le latin avec l'*Enéide*, ensuite Ovide. L'histoire était enseignée strictement d'après Tite Live. A côté de cet enseignement il y avait des exercices d'intuition, à savoir les mathématiques. Les leçons de choses, comme les réclamait Pestalozzi, n'existaient que pour les élèves très arriérés. Cet enseignement de la première période dure jusqu'à l'âge de treize ans. Dans la seconde période on traite la syntaxe latine, la grammaire comparée du grec et du latin en reprenant Homère, la lecture de Platon et de Cicéron. L'enseignement intuitif de ce degré comprend la trigonométrie, le calcul intégral, les logarithmes, les éléments d'astronomie, etc.[5].

De ce plan Herbart ne s'est plus écarté et le séminaire fonctionna ainsi avec 6-12 élèves et 8-10 candidats de l'enseignement jusqu'à 1833. A son départ, le séminaire s'éteignit pour toujours[6].

Le but qu'avait fixé Herbart pour son séminaire, à savoir :

a) Fournir aux candidats l'occasion d'exercices pédagogiques ;

b) Vérifier par la pratique les méthodes réformées ;

c) Préparer des expériences pédagogiques se prêtant à la publication, et capables de faire avancer la science[7], n'a été atteint que partiellement. Le séminaire n'a jamais produit de publications scientifiques et il n'a pas même pu vérifier la valeur des deux inno-

1. Kehrb., dans *Zeitschrift für Phil. u. Pädag.*, t. I, p. 41.
2. *Ib.*, p. 41.
3. *Ib.*, p. 42.
4. Voir le plan détaillé, Kehrbach, *ib.*, pp. 43 à 47.
5. Schrader, Rapport de l'année 1823, dans Schmid's *Encyclop.*, t. III, p. 408.
6. Moller, *Ib.*, p. 408.
7. Kehrb., *Zeitschrift für Philos. u. Pädag.*, p. 40.

vations didactiques de son fondateur, l'ABC de l'intuition et la méthode d'Homère.

Au commencement, lorsque le séminaire manquait d'élèves et de candidats, Herbart fit plusieurs conférences afin d'attirer l'attention publique sur son entreprise et pour encourager les étudiants à s'y engager[1]. La première en date eut lieu déjà en 1810 dans la « Société royale allemande » à Königsberg[2]. Comme ce discours le montre, Herbart crut que la meilleure manière de servir sa cause serait d'attaquer Fichte. Les célèbres discours de ce dernier prononcés dans l'hiver 1807-1808 à Berlin[3] eurent un immense succès qui augmenta au fur et à mesure que ces discours se répandirent grâce à la presse. « L'éducation spécifiquement nationale et allemande » que propose Fichte[4], et surtout cette théorie d'après laquelle l'État aurait le droit de former les hommes pour son service et, de même qu'il peut contraindre les jeunes gens au service militaire, pourrait « contraindre les citoyens à leur salut » et les élever exclusivement pour la vie nationale[5], faisait vraiment horreur à Herbart. Déjà à l'apparition des discours il écrit à un ami : « Ce véritablement grand homme s'abaisse à parler sur des choses auxquelles il ne comprend rien du tout »[6]. Il saisit donc l'occasion d'opposer son plan à celui de Fichte.

« Qui ne voit dans une chose que le moyen d'une autre, dit-il, ne pourra jamais la bien comprendre; aussi ils ne comprennent que peu de chose à l'éducation, ceux qui, après avoir longtemps nourri de vains désirs et d'artificielles théories politiques, dans leur désespoir invoquent finalement la pédagogie, non pas pour lui demander du secours, mais pour en inventer une nouvelle, telle qu'elle devrait ou pourrait être pour servir de contrefort ou d'arc-boutant à leurs théorèmes politiques »[7]. Après cette sortie contre son ancien maître, il cherche à démontrer que l'enseignement donné par l'État pour l'État n'est pas dans l'intérêt de l'État. « L'éducation, continue-t-il, doit être considérée comme bienfai-

1. Kehrb., *Zeitschrift fur Philos. u. Pädag.*, p. 40.
2. *Uber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*, Kehrb., t. III, p. 75 et suiv.
3. Paru en 1808 sous le titre : *Reden an die deutsche Nation.*
4. *Fichte's Reden an die deutsche Nation*, Leipsig, 1824 (Nouvelle edition), p. 30.
5. *Ib.*, p. 242 et suiv.
6. *Reliqu.*, p. 195 : lettre à Smidt.
7. *Uber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*, Kehrb., t. III, p. 75.

trice pour les individus qui en ont besoin »; et puisque chacun a besoin de l'éducation pour lui-même, elle ne peut pas « travailler comme dans une usine », mais elle doit s'adresser à chacun séparément. Donc pas d'écoles. Ou plutôt que les écoles restent, mais seulement comme des auxiliaires qui nous offrent le premier secours et uniquement parce qu'il y a beaucoup d'élèves et trop peu d'éducateurs [1].

L'éducation est un art qui n'a besoin ni d'un homme d'État, ni d'un savant, ni même du sentiment d'un père, mais d'un artiste [2]. Cet artiste de son côté a besoin de talents spéciaux, de relations particulières, d'exercices appropriés et d'une place distinctive dans la société [3]. Il s'instruira en commençant comme instructeur auprès de deux enfants selon le plan du séminaire [4]. Cependant l'homme ainsi formé ne sera jamais « l'homme d'école », car l'école rétrécit l'activité pédagogique, elle exclut l'attachement aux individus. D'autre part l'école a besoin d'appui et d'un intermédiaire entre elle et la famille. Cet intermédiaire sera l'éducateur indépendant. De même que chaque commune possède un médecin qu'on demande à la maison en cas de besoin, de même il devrait y avoir dans des villes et peu à peu dans des villages des éducateurs qui donneraient des consultations aux parents « qui comprennent la misère d'une éducation mal dirigée ». Comme le médecin prescrit des ordonnances, l'éducateur ordonnerait des occupations et des études appropriées aux enfants [5].

Herbart avait dû sentir lui-même la difficulté d'une telle organisation scolaire, car il n'insiste pas davantage sur ce plan dont on ne tenait du reste aucun compte. Pour ce qui est de l'attaque dirigée contre Fichte, celui-ci n'y faisait aucune attention, et lorsque deux ans plus tard il vint à succomber si tragiquement, Herbart chercha à atténuer son attaque en prononçant un éloge de son ancien maître, à l'occasion de la fête du roi [6].

Toujours dans l'intérêt de son entreprise, il saisit chaque occasion pour entrer en scène, et de nombreux discours et arti-

1. *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*, Kehrb., t. III, p. 77.
2. *Ib.*, p. 78.
3. *Ib.*, p. 79.
4. *Ib.*, p. 80.
5. *Ib.*, pp. 81 et 82.
6. *Über Fichte's Ansicht der Weltgeschichte*, Kehrb., t. III, p. 307 et suiv.

cles[1] témoignent que Humboldt l'avait bien jugé en écrivant à Wolf : « Herbart se plaît ici, probablement parce qu'il trône tout seul; cependant il est actif et utile »[2].

Mais s'il n'a pas réussi à rendre populaire ni sa science ni son séminaire, la fervente activité qui le faisait remarquer lui valut une marque d'attention tout à fait imprévue et inespérée. Ce fut en 1811 l'apparition d'un compte rendu de sa *Pédagogie générale*, dans la *Jenaische Allg. Litteraturzeitung*, la plus importante revue de l'Allemagne à cette époque. « Le critique, dit l'épilogue de l'article, croit avoir fait une œuvre de mérite en levant le voile dont ce livre semblait couvert, et en le montrant dans sa véritable forme aux yeux des hommes qui étudient et pratiquent la pédagogie[3]. »

En effet, l'ouvrage avait passé presque inaperçu. Les causes en étaient multiples. La première était l'époque extrêmement défavorable de son apparition.

Dès le commencement du siècle, les foires étaient inondées de traités pédagogiques. Dans les cercles universitaires, c'était la pédagogie de Kant qui dominait[4]. Un ouvrage très estimé fut aussi celui de Wagner[5], mais il fut peu à peu refoulé par la *Science de l'éducation* de Schwarz[6], qui même de nos jours est encore très appréciée. Cependant le plus répandu et le mieux apprécié, surtout dans l'enseignement secondaire, fut l'ouvrage de Niemeyer alors réimprimé et augmenté d'un troisième volume[7], ouvrage qui se recommandait par sa clarté, sa facilité et sa riche bibliographie. Moins connu et moins estimé fut l'ouvrage de Weiler[8]. Dans l'enseignement secondaire et primaire, les œuvres didactiques de Stephani et son *Système d'éducation publique*[9] occupaient une place considérable. Dinter aussi était en plein succès. De même le phi-

1. Voir Kehrb., t. II et III; Hartenstein, W., t. XI, XII et XIII, et *Opuscules*, t. I à III.

2. Lettre de Humboldt, *Jahrbuch für Philologie und Pädagogik*, 1895, p. 209.

3. Jachmann's *Recension*, Kehrb., t. II, p. 162.

4. *Kant's Pädagogik*, herausgegeben von F. Th. Rink, Königsberg, 1803.

5. J. Fr. Wagner, *Philosophie der Erziehungskunst*, Leipsig, 1800, 2e éd., 1803.

6. F. H. C. Schwarz, *Erziehungslehre*, Leipsig, 1082-1804, t. I et II; 1806, t. III.

7. A. H. Niemeyer, *Grundsätze der Erziehungslehre*, 5e éd., Halle, 1805.

8. Kajetan Weiler, *Lehrgebäude der Erziehungskunst*, 1802-1805.

9. Heinrich Stephani, *System der öffentlichen Erziehung*, 1re éd. 1805, 2e éd. 1813.

lanthropinisme, encore en vogue, déployait ses derniers grands efforts. Wolke, dont les ouvrages principaux venaient de paraître, se faisait entendre[1]. Campe, dont Niemeyer fait un si grand éloge, n'était pas oublié non plus[2], de même que les écrivains pédagogiques des années précédentes comme par exemple Greiling[3], etc. Le *Leipziger Litteraturzeitung* annonçait avec l'ouvrage de Herbart en 1806, dans le même numéro, l'ouvrage de Pölitz[4], qui se recommandait par un langage plus facile. Et immédiatement après l'apparition de la *Pédagogie générale* entrèrent en scène Sailer[5], ensuite Overberg[6], puis le fameux livre de Niethammer[7], J. H. G. Heusinger[8], Ewald[9], etc. Le grand public de son côté était absorbé par l'excellente œuvre de Richter[10] devenu tout d'un coup célèbre. Arndt venait de publier les *Fragments de la Civilisation*[11]. Suabedissen et d'autres écrivains pédagogiques étaient des auteurs du jour. Par-dessus tout l'école de Pestalozzi était dans sa première floraison et les regards du monde entier étaient tournés vers Yverdun, puis ceux de l'Allemagne, en particulier depuis 1807, vers Berlin, d'où Fichte exhortait la nation allemande, d'où A. Wolf dirigeait le mouvement scientifique, où Schleiermacher, Hegel et d'autres venaient bientôt donner plus d'éclat au centre intellectuel de la Prusse. De plus, il y avait déjà un grand nombre de revues pédagogiques qui absorbaient le public et déjà à cette époque les auteurs se plaignent de ce que le public, se contentant des journaux et des revues, ne lise plus les livres[12]. Enfin en dehors de ces périodiques, dont quelques-uns furent très répandus et célèbres[13], et en dehors de toutes ces œuvres principales, une quan-

1. Chr. H. Wolke, *Kurze Erziehungslehre*, 1805; *Anweisung für Mütter*, etc., 1805.

2. J. H. Campe, *Revision des ges. Schul- und Erziehungswesens*, Braunschw., 16 années.

3. J. Chr. Greiling, *Philosophische Briefe über die Erziehung*, 1794.

4. K. H. L. Pölitz, *Erziehungswissenschaft*, etc., Leipsig, 2 vol., 1806.

5. Sailer, *Über Erziehung für Erzieher*, 1re éd. 1807.

6. Overberg, *Anweisung zum zweckmässigen Schulunterrichte.*

7. Déjà mentionné plus haut, *Streit des Philanthropinismus*, etc.

8. J. H. G. Heusinger, *Versuch eines Lehrbuchs d. Erziehungskunst*, 1795, et 1800-1809.

9. J.-L. Ewald, *Vorlesungen über die Erziehungslehre*, etc., 3 vol., Mannheim, 1808.

10. Jean-Paul (Friedrich Richter), *Levana*, 3 vol., 1807, Tübingen.

11. Arndt, *Fragmente über Menschenbildung*, 2 vol., Altona, 1805.

12. Herbart, *Über meinen Streit mit der Modephilosophie*, Kehrb., t. III, p. 319.

13. Voir l'énumération des revues les plus célèbres chez Niemeyer, *Grundsätze*, 9e édition, Halle, 1834, t. I, pp. 10 à 12.

tité énorme d'ouvrages méthodiques et didactiques s'adressaient au petit nombre de lecteurs qui, dans ces temps orageux, prenaient encore le loisir de feuilleter un livre.

Donc, si d'une part nous considérons l'état de la littérature pédagogique de cette époque, si nous remarquons d'autre part que la *Pédagogie générale* venait de paraître la veille même de la bataille d'Iéna, il n'y a pas à s'étonner de voir Herbart écrire l'année suivante à son ancien élève : « La pauvre Pédagogie ne peut se faire entendre »[1].

Mais tout en faisant abstraction de ces circonstances défavorables, la *Pédagogie générale* ne pouvait se faire entendre parce qu'elle parlait un langage que même les pédagogues d'aujourd'hui ne peuvent comprendre qu'avec une extrême difficulté, et les Herbartiens les plus ardents recommandent de ne pas s'adresser directement aux œuvres du maître[2].

Le critique, si tardif et inattendu, fut très sévère. Il blâme plus qu'il ne loue. Il reproche tout d'abord à l'auteur d'avoir promis de déduire son système du principe de l'éducation et de ne pas avoir tenu parole. Il cherche en vain l'exposé de ce principe. De même, il ne voit ni la déduction ni le système et l'ouvrage ne lui apparaît que comme un agrégat de remarques et de conseils anthropologiques, philosophiques, moraux et pédagogiques. Il ne voit pas non plus une suite logique dans le traité et, sous des termes et des tournures « incompréhensibles et volontairement obscurcis », il ne peut déchiffrer que « des pensées banales et triviales[3] ». Puis il blâme l'auteur de réclamer comme base de la pédagogie la morale et la psychologie, sans donner cette base dans son livre[4]; et, après avoir contesté la nécessité, l'utilité et même la possibilité d'une distinction entre les fonctions de gouvernement, d'enseignement et de discipline[5], il relève chapitre par chapitre toutes les erreurs et les insuffisances de l'ouvrage en cherchant à démontrer que les prétendues découvertes de l'auteur sont en réalité des choses bien connues[6].

1. *Reliqu.*, p. 166 ; lettre à Charles de Steiger.
2. Ziller, *Jahrb.*, t. II, 1870, p. 194. M. Rein, Conférences pédagogiques faites à l'Université d'Iena (1896).
3. Jachmanns, *Recension*, Kehrb., t. II, p. 146.
4. *Ib.*, p. 152.
5. *Ib.*, p. 150.
6. *Ib.*, p. 158.

Il est plus que probable que la critique fut inspirée par l'envie et par la jalousie. Mais quels que soient ses motifs, elle décèle un esprit éclairé, pratique, versé dans la pédagogie et, quoique non sans malice, elle reste objective. Quoi qu'il en soit, Herbart en fut tellement irrité qu'un an plus tard il écrit encore à son ancien élève : « Le compte rendu inspiré par une telle animosité est tout à fait ignoble »[1].

Dans la réponse qu'il donne l'année suivante[2], il traite le critique avec beaucoup de mépris; cependant il reconnaît que sa pédagogie ne peut être comprise sans la connaissance de sa philosophie[3]. De plus, il l'avoue même, l'ouvrage devait rester la plus incomplète de ses œuvres publiées jusqu'ici, car il suppose son système moral qui ne fut publié que deux ans plus tard, et son système psychologique qui traînait toujours sur le chantier[4].

Poussé ainsi plus que jamais, Herbart se met avec plus de diligence à la psychologie. En attendant l'achèvement du grand ouvrage qu'il projetait, il publie quelques résultats de ses recherches[5]. Mais le travail fut interrompu à plusieurs reprises. Obligé par la coutume de l'Université de donner une dissertation d' « habilitation », il écrit, publie et défend la même année une thèse dans laquelle il expose sa doctrine métaphysique[6]. Un autre ajournement lui fut imposé par la nécessité de donner à ses auditeurs un manuel de l'*Introduction à la philosophie*[7]. « Le nombre inespéré de mes auditeurs, écrit il, fait qu'ils n'ont plus la place d'écrire, et, en conséquence ne pouvant plus dicter, je fus contraint de m'arracher à mes travaux pour rédiger mon manuel en quelques semaines »[8]. Ce n'était donc qu'une sorte de manuscrit qu'il caractérisait lui même ainsi : « pour mon usage un auxiliaire très com-

1. *Reliqu.*, p. 205: lettre à Charles Steiger.
2. Dans le Königsberger Archiv, 1812, I, B. *Über die dunkle Seite d. Pädag.*, Kehrb., III, p. 149 et suiv.
3. *Ib.*, p. 152.
4. *Ib.*, p. 153.
5. *Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre*, dans le Königsberger Archiv, 1812, I, B. Kehrbach, t. III, p. 99 et suiv. Ensuite : *Psychologische Untersuchung über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Function ihrer Dauer betracht*, Königsb. Archiv, 1812, I, p. Kehrb., III, p. 121 et suiv.
6. *Theoriæ de attractione elementorum principia metaph.*, Königsberg, 1812. Kehrb., III, p. 156 et suiv.
7. *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, Königsberg, 1813. Kehrb., IV, p. 3 et suiv.
8. *Ib.*, Vorrede zur 2ten Ausgabe. Kehrb., IV, p. 21.

mode,... pour d'autres un livre bien difficile à comprendre »[1]. Cet ouvrage aussi fut très sévèrement jugé par la presse. C'est encore la *Jenaische Zeitung* qui publia une critique mordante, à laquelle Herbart répondit par une petite brochure[2]. Ne pouvant pas oublier la critique sur la *Pédagogie générale*, il y revient amèrement et, tout en attaquant la personne du critique, il fournit des explications très précieuses qui seules jettent aujourd'hui la lumière nécessaire sur bien des points de sa pédagogie.

Absorbé d'un côté par son séminaire pédagogique, de l'autre par ses cours et des travaux multiples dans différentes sociétés pédagogiques et littéraires, de même que par des fonctions officielles comme membre du Comité royal chargé des affaires scolaires[3], comme doyen de la Faculté de philosophie, comme directeur de la Commission des examinateurs, comme prorecteur de l'Université, etc.[4], Herbart ne pouvait espérer achever assez vite l'ouvrage qui manquait à sa pédagogie, la psychologie. Il se décide donc à publier un résumé de ses recherches qui parut en 1816 sous le titre *Manuel de la Psychologie*[5], et ce n'est que six ans plus tard qu'apparaît sa grande psychologie[6] considérée en général comme son chef d'œuvre philosophique. Ce grand ouvrage fut précédé par de nombreux articles, des discours et même par des brochures sur la psychologie et particulièrement sur l'application des mathématiques à la psychologie[7].

D'après l'école Herbartienne, le mérite de la nouvelle doctrine psychologique serait d'avoir rejeté la théorie des facultés mentales et d'avoir appliqué les mathématiques à la psychologie.

Au sujet de l'application des mathématiques à la psychologie, Herbart dit qu'il a commencé son entreprise « dans les derniers mois du XVIII[e] siècle », à savoir, comme précepteur à Berne, et qu'il en a « trouvé le germe auparavant dans l'école de Fichte »[8]. Il

1. *Lehrb. zur Einl.*, Kehrb., t. IV, p. 21.
2. *Über meinen Streit mit der Modephilosophie*, Königsberg, 1814, Kehrb., t. III, p. 319 et suiv.
3. *Reliqu.*, pp. 200, 206; lettre à Steiger.
4. *Reliqu.*, p. 208; lettre au même.
5. *Lehrb. zur Psych.*, Königsberg, 1816; Kehrbach, t. IV, p. 297 et suiv.
6. *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung Metaphysik und Mathematik*, erster synthetischer Theil, Königsberg, 1824, zweiter analytischer Theil, 1825. Kehrb., t. V et t. VI.
7. Voir Kehrbach, t. IV et t. V.
8. *Über die Möglichkeit und Nothwendigkeit Mathematik auf Psychologie anzuwenden*, Kehrb., t. V, p. 96.

faut bien remarquer que Herbart ne donne jamais d'indications précises sur ses sources. En général il ne cite un auteur que quand il le critique et dans ce cas même presque toujours sans renvoi. Il est donc très difficile d'établir quel est son véritable mérite, quel est son point de départ et ce qu'il y ajoute. Toutefois il est incontestable que ni l'idée de nier les facultés de l'âme, ni la psychologie mathématique ne sont ses idées originales et sa prétention d'en avoir pris le germe dans « l'école de Fichte » n'est qu'une erreur de souvenir dont il donne du reste assez souvent d'autres exemples, car les remarques de Fichte sur le Moi et sur les représentations [1] n'impliquent point la méthode mathématique.

Nous nous trouvons en présence d'une idée que Herbart avait trouvée dans le livre de son premier maître, Wolff; il s'en est emparé, il l'a appropriée à sa doctrine, il l'a creusée, élaborée. Herbart avoue lui-même qu'il a étudié la logique de Wolff, laquelle ne fait qu'un tout unique avec sa psychologie. Il cite la *Psychologia empirica*, de même que la *Psychologia rationalis* à plusieurs reprises pour les critiquer : de plus, il dit expressément qu'il veut garder la forme de la psychologie de Wolff [2]. Il l'a donc étudié de près; il a donc lu le § 522 [3], dans lequel Wolff parle de l'application des mathématiques à la psychologie, de même le § 528 [4] ou le § 616 [5] dans lequel il conçoit la possibilité d'une psychéométrie. Wolff s'est déclaré lui-même disciple de Descartes et avait adhéré à sa méthode mathématique, qui fut bien vite répandue et très estimée partout en Allemagne. Les étonnantes découvertes de Keppler et de Newton ne pouvaient qu'augmenter l'enthousiasme pour la nouvelle méthode à laquelle les sciences naturelles devaient tant d'admirables résultats, et l'on s'est empressé de l'employer à tort et à travers. Niesley, un médecin de Vienne dont Rosenkranz fait mention, avait essayé l'application des mathématiques à la philosophie [6], de plus il y avait toute une école de ces novateurs.

1. *Über die Möglichkeit u. Nothwendigkeit Mathematik auf Psychologie anzuwenden*. Kehrb., t. V, p. 108.

2. *Lehrb. zur Einl.*, Kehrb., t. IV, p. 307.

3. Chr. Wolfio, *Psychologia empirica*, IV[e] édit., Veronæ, 1779, p. 220.

4. *Ib.*, p. 223.

5. *Ib.*, p. 255.

6. L'ouvrage perdu de Niesley, *Philosophische Grundmathesis*, est cité chez Silesius : *Anfangsgründe der Psychologie*, Wien, 1848, p. 27. Cf. Volkmann,

Parmi le grand nombre des philosophes-mathématiciens nous mentionnerons seulement J.J. Hentsch [1], qui dit en citant Locke : « La psychologie est une partie de la physique et non pas de la métaphysique ». L'ouvrage dans lequel il cherche à établir les lois des changements des états d'âme, a beaucoup de ressemblance avec celui de Herbart. Il rejette aussi la faculté du désir. Les désirs sont, selon lui, les pensées unies au plaisir spontané. Ch. Alex. Körber [2] dit que l'âme est un être simple qui est capable de mesurer même les parties de son monde idéal. Tout en protestant contre le matérialisme, il cherche à démontrer le mécanisme de la vie mentale. Wezel [3] parle du « jeu du mécanisme des représentations qui a ses causes dans les organes de l'âme même et non pas dans les occasions extérieures ».

Parmi les psychologues qui ont rejeté la théorie des facultés mentales il faut particulièrement mentionner M. L. Reinhold [4], qui distingue la réceptivité et la spontanéité de l'âme, laquelle crée les représentations. Pour lui tous les états psychiques ne sont que des représentations. C'est la théorie de Tiedemann [5] et de bien d'autres. Reinhold a plus tard abandonné cette doctrine; cependant toute une école de psychologues très perspicaces ont maintenu et soutenu sa thèse. Un des principaux élèves de Reinhold fut Schulze [6] qui, dans son ouvrage, très célèbre à cette époque, cite toute l'école de ceux qui nient les facultés de l'âme et qui se sont attachés à la méthode mathématique.

Or, Herbart a connu Schulze, il le nomme [7] ; il a connu personnellement Reinhold; il est au courant de l'ouvrage de Carus [8] qui donne de tous ces ouvrages des analyses très consciencieuses : il le

Lehrbuch der Psychologie, 2e éd., Cöthen, 1894, p. 509. Rosenkrantz, *Psychologie, oder die Wissenschaft vom subjectiven Geist.*, Königsb., 2e éd., 1843, pp. 425, 426.

1. Hentsch, *Versuch üb. die Folge der Veränderungen in d. mensch. Seele*, Leipsig, 1756.

2. Korber, *Worauf es bei der Ausmessung mensch. Seelen, etc., ankommt*, Halle, 1745, 3 vol.

3. Wezel, *Versuch über die Kenntniss des Menschen*, Leipsig, 1784-1785, 2 vol.

4. Reinhold, *Versuch einer neuen Theorie des Vostellungsvermögens*, 1789.

5. Dietrich Tiedemann, *Untersuchungen über den Menschen*, 1778, 3 vol.

6. Gottlob Ernst Schulze, *Grundriss der philosophischen Wissenschaften*, 1re partie, Psychologie, Wittenberg, 1788.

7. *Über die Moglichkeit*, etc., Kehrb., t. V, p. 114.

8. Fr. A. Carus, *Geschichte der Psychologie*, Leipzig, 1808.

mentionne également[1]. Donc, il a bien connu toute l'école des psychologues mathématiciens et tous les adversaires de la psychologie Wolfienne, et lui-même nous en fournit la preuve la plus éclatante précisément par les attaques qu'il dirige contre eux. « Je crains, dit il, qu'on ne se souvienne des procédés plus anciens ou d'essais récents très irréfléchis de ceux qui voulaient, d'une part, imiter les mathématiques dans la philosophie et, d'autre part, jouer un jeu inutile et niais avec ses signes et ses termes, ce qui est tout différent de l'usage des mathématiques que j'ai fait[2]. » Et il pouvait le dire à bon droit, car tous ces essais n'ont qu'un intérêt historique sans valeur scientifique. M. Ribot dit avec raison : « Les premiers essais de psychologie scientifique, en Allemagne, sont dus à Herbart »[3], et plus loin : « Parmi les nombreux disciples de Kant, Herbart seul doit être compté comme psychologue,... qui a eu des conceptions justes et neuves, et surtout une influence »[4].

Après l'apparition de ce grand ouvrage, la critique s'est tue et Herbart continua depuis lors ses travaux sans être attaqué. Son occupation principale était jusqu'à cette époque la pédagogie en théorie et en pratique. Mais malgré tous ses efforts il ne réussit pas à attirer sur ce terrain l'intérêt du public ou celui des étudiants. Tandis que ses cours publics sur l'introduction à la philosophie étaient suivis par quarante auditeurs, il n'en avait que trois à son cours de pédagogie[5]. C'est pourquoi il se tourna peu à peu vers la philosophie proprement dite.

Encouragé par le succès qu'avait eu son manuel de l'*Introduction* dans le cercle des étudiants, il en rédige la deuxième édition (1821), puis, après deux attaques dirigées contre Schelling qui ne répondit pas, il s'adonne à la métaphysique. Après un travail d'une longue série d'années il publie en 1828 et 1829 son plus grand ouvrage la *Métaphysique générale*[6], par lequel il regardait comme terminée la tâche philosophique de sa vie. Dans une lettre il dit :

1. *Lehrb. zur Einl.*, Kehrb, t. IV, p. 307.
2. *Über die Möglichkeit*, etc., Kehrb., t. V, pp. 100 et 101.
3. Ribot, *La Psychologie allemande contemporaine*, 2e éd., 1885, p. 1.
4. *Ib.*, Introduction, p. XXXI.
5. Kehrb., *Das pädagogische Seminar*, Zeitschrift für Philos. u. Pädag., I, pp. 41-42.
6. *Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre*, I. historisch-kritischer Theil 1828; II. systematischer Theil, 1829, Königsberg.

« Mon œuvre est achevée et ce qu'il me reste à dire dans l'avenir ne me coûtera pas beaucoup de peine »[1].

Toutefois il n'a jamais cessé de se préoccuper de la pédagogie. Non seulement son séminaire et son cours régulier l'y obligeaient, mais, et avant tout, son goût l'y portait. C'est ainsi qu'il faisait de temps en temps entendre sa voix sur les questions scolaires courantes.

Il fut provoqué en quelque sorte par un livre de Graff, qui proposa l'abolition du système des classes d'écoles et l'établissement d'une nouvelle organisation : chaque instituteur ou chaque professeur enseignerait et conduirait un groupe d'enfants dès leur entrée jusqu'à leur sortie de l'école[2]. Herbart écrit un « avis »[3] et se prononce pour le maintien de l'ancien régime. Dans cette petite brochure il donne aussi des indications détaillées sur le but de l'enseignement tel qu'il le conçoit, et sur sa doctrine de l'intérêt. Cette même année il prononce dans la Société allemande un « discours sur les rapports de l'école et de la vie »[4]. — La réorganisation de l'enseignement en Prusse a donné lieu à trois de ses articles. Dans un de ces écrits il cherche à faire voir quels sont les défauts des écoles secondaires de son temps, et comment il faut y remédier[5]. Pour les gymnases il réclame un enseignement philosophique, l'étude scrupuleuse de la logique, de la psychologie empirique, la lecture de Cicéron et des écrits les plus faciles d'Homère, puis un coup d'œil sur l'histoire de la philosophie[6]. Enfin il ébauche un plan d'études mathématiques pour les écoles secondaires modernes (Realschule)[7].

En dehors de ces articles, il fait de nombreux comptes rendus de livres pédagogiques[8], une étude sur les rapports de l'idéalisme et

1. Bartholomaei-Sallwürk, *Herbarts p. Schriften*, t. I, p. 92.
2. E. G. Graff, *Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts nothwendige Umwandlung der Schulen*, 1817, 1818.
3. *Pädagogisches Gutachten über Schulklassen*, Königsberg, 1818, Kehrb., t. IV, p. 521 et suiv.
4. *Über das Verhältniss der Schule zum Leben*, Kehrb, t. IV, p. 513 et suiv.
5. *Gutachten zur Abhülfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen*, Willmann, *Herb. päd. Werke*, t. II, p. 143 et suiv.
6. *Über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien*, Hartenstein, XIII, p. 177.
7. *Mathematischer Lehrplan für Realschulen*, 1824. Kehrb., t. V, p. 165.
8. Voir : Hartenstein, *Œuvres complètes*, t. XII et XIII. Willmann, t. II, p. 227 et suiv.

la pédagogie[1], puis un ouvrage à demi pédagogique, l'encyclopedie philosophique[2]. Ce résumé de sa doctrine philosophique fut suivi par des lettres sur l'application de la psychologie à la pédagogie[3]; l'ouvrage restait inachevé à cause de son départ de Kœnisgberg en 1833.

1. *Über das Verhältniss des Idealismus zur Pädagogik*, Kehrb., t. VIII, p. 420 et suiv.

2. *Kurze Encyklopädie der Philosophie*, Halle, 1831 ; Kehrb., t. IX, p. 19 et suiv.

3. *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*, Kehrb., IX, p. 341 et suiv.

CHAPITRE VII

LES DERNIÈRES ANNÉES

(1833-1841).

Déjà en 1817 Herbart écrit à son ancien élève : « Certes, tu comprendras qu'un vif désir d'être à Göttingue puisse s'emparer de moi, si tu considères quelle différence résulte de ce fait, qu'on y compte 1 300 étudiants contre 200 chez nous »[1].

Cette différence était d'autant plus sensible, que les appointements dépendaient en grande partie du nombre des élèves. Voici ce que Diderot dit à ce sujet : « Les professeurs (dans les universités allemandes) aiment réserver leurs soins à leurs leçons privées, parce que celles-ci sont payées à part par les étudiants.... La rétribution qu'un professeur exige de chaque auditeur, pour un cours de six mois ou d'un an, est bornée dans les universités d'Allemagne à quatre ou six écus au plus,... et lorsqu'un professeur a de la réputation, il a aisément un auditoire de deux cents personnes. Il peut enseigner quatre ou six heures par jour, ce qui lui fait un sort assez considérable »[2]. Ce casuel était d'autant plus élevé, à Göttingue, que « les deux tiers de sa population académique ont toujours été composés de jeunes gens étrangers au pays[3], presque tous de la classe riche de la société; il y en

1. *Reliqu.*, pp. 207 et 208 : lettre à Charles de Steiger.

2. Diderot, *Essai sur les Études en Russie*, Œuvres complètes, édit. par Assézat, 1875, t. III, p. 426.

3. Charles Villier, *Coup d'œil sur les Universités*, etc., Extrait dans la *Revue Internationale de l'Enseignement*, t. VI, 1883, p. 999.

avait même de fort riches »[1], comme le dit un contemporain, qui ajoute : « On y voit des hommes destinés à régner, qui viennent modestement se mêler dans les rangs des autres zélateurs de la science. La plupart des professeurs actuels ont encore vu étudier sous eux trois des fils du roi d'Angleterre; et il y a très peu d'années que le prince royal de Bavière est venu aussi assister à leurs cours »[2].

Une autre circonstance pouvait aussi le déterminer à quitter Königsberg et la Prusse en général. Après le traité de Paris (1814), et particulièrement après la bataille de Waterloo, la Prusse se développait d'une manière extraordinaire, mais seulement dans ses provinces occidentales et centrales, tandis que les anciennes provinces orientales restaient stagnantes et voyaient décroître de plus en plus leur importance. Berlin comptait avant la guerre franco-prussienne, en 1804, 156 000 habitants. L'effondrement de la monarchie prussienne diminua considérablement ce chiffre; néanmoins, en 1831, la capitale comptait déjà plus de 250 000 habitants. Aussi l'Université de Berlin, fondée en 1810, devint rapidement le centre intellectuel de la Prusse et l'une des plus grandes universités du monde. Sa faculté de philosophie, grâce à de grands esprits tels que Fichte, Hegel et Schleiermacher, acquit une renommée européenne.

C'était donc la chaire de philosophie la plus importante en Allemagne, que la mort subite de Hegel en 1831 venait de rendre vacante. Celui-ci vivait encore, lorsque Herbart brigua vivement un professorat de philosophie à Berlin[3]. Maintenant, après la mort de Hegel, il pouvait espérer être appelé d'autant plus qu'il avait fait, lors de son arrivée à Königsberg, la connaissance de Delbrück, gouverneur du prince héritier. Delbrück l'introduisit chez son élève, puis il fut présenté au roi et à la reine; pendant le séjour du prince royal à Königsberg il fut très souvent invité à la table royale et fit partie d'un petit cercle littéraire qui se réunissait régulièrement chez le futur souverain[4].

Malgré ses anciennes relations avec la famille royale, Herbart

1. Charles Villiers, *Coup d'œil sur les Universités*, etc., Extrait dans la *Revue Internationale de l'Enseignement*, t. VI, 1883, p. 1096.
2. *Ib.*, p. 1091.
3. Karl G. Brandis, *Ungedruckte Briefe von J.-F. Herbart*, Gotha, 1898, p. 35.
4. *Reliqu.*, p. 201, lettre à Steiger.

attendit vainement qu'on s'adressât à lui[1], et depuis cette déception il ne chercha qu'à se soustraire à « l'esprit provincial qui pesait » si lourdement sur son âme[2]. C'est donc avec la joie d'une délivrance qu'il accepte en 1833 l'appel de l'Université de Göttingue, où Schulze, un des adversaires de Kant, venait de mourir[3].

En hiver 1803 Herbart rentra donc dans les salles d'études où il avait commencé sa carrière si laborieuse et si féconde. Il fut accueilli avec enthousiasme[4]. Comme trente ans auparavant, il débute par la pédagogie, sa plus chère science. Après avoir publié son programme d'entrée[5], et après avoir prononcé le discours d'ouverture habituel et pompeux[6], il commence son cours de pédagogie et rédige son *Esquisse*[7], son deuxième grand ouvrage pédagogique. Comme le premier, celui-ci aussi devait servir de manuel à ses élèves. Il dit dans l'avant-propos : « Un des premiers écrits de l'auteur portant le titre *Pédagogie générale* a servi jusqu'ici de base à ses leçons. Mais les trente années presque écoulées ont apporté beaucoup avec elles, qui pourrait fournir la matière de suppléments. Serait-il possible de trouver le loisir permettant d'élaborer à souhait ces suppléments que l'on devrait particulièrement rattacher à la psychologie ? Pour le moment il ne s'agit que de répondre au besoin du cours, pour éviter de dicter »[8]. Le succès des ouvrages de Niemeyer, de Schwarz et d'autres lui a montré que le public n'accepte pas la forme qu'il avait donnée à sa *Pédagogie générale*. Donc il se décide à « s'accommoder à la forme traditionnelle de cette science, forme plus propre à pénétrer dans les détails », en allant « exposer ce que l'éducateur doit faire, et le suivre pas à pas dans les périodes principales de la vie des enfants »[9].

En dehors de ce travail, il continue et approfondit ses recherches pédagogiques, et dans un écrit adressé à Griepenkerl, un de ses anciens élèves, il l'encourage à composer un traité où celui-ci

1. Lettre à Brandis : Brandis, *Ungedruckte Briefe*, p. 35.
2. Bartholomaei-Sallwürk, *Herbarts päd. Schriften*, t. I, p. 98.
3. *Dictionnaire des sciences philosophiques* de Franck, 2e éd., 1875, p. 1563.
4. Bartholomaei-Sallwürk, *Herbarts päd. Schr.*, t. I, p. 98.
5. *De principio logici*, etc., Göttingen, 1833 ; Kehrb., t. X, p. 41.
6. *Oratio ad cap. in Acad. Georgia Augusta*, etc., Kehrb., t. X, p. 55.
7. *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Göttingen, 1835 ; Kehrb., t. X.
8. Vorwort zum *Umriss*, Kehrb., t. X, p. 67.
9. *Umriss*, § 44, Kehrb., t. X, pp. 82 et 83.

devait démontrer que ni la morale de Spinoza ni celle de Kant ni celle de Fichte ne peuvent servir de point de départ, ni d'appui à l'éducation.

Selon Spinoza, dit-il, toute éducation serait une sottise pure. Car, tout ce que l'homme fait, il le fait *ex prædeterminato naturæ ordine, id est ex singulari Dei vocatione*, et « puisque nos élèves ne pourront jamais sortir de cette vocation divine, de la nécessité prédestinée, et n'en sortiront jamais, d'après cette opinion fataliste il est tout à fait inutile de nous donner la moindre peine pour une éducation quelconque »[1].

Contre Fichte il objecte : « Ses lois morales ne peuvent être appliquées aux enfants, car ceux-ci doivent obéir et apprendre; par contre, selon Fichte, la loi morale consiste dans la pensée nécessaire qu'on doit déterminer sa liberté, sans façon et sans exception, soi-même, d'après le concept de l'indépendance[2] ».

La morale de Kant ne servira pas davantage; car, après avoir posé son impératif catégorique, il se demande : mais pourquoi dois-je me soumettre à ce principe? C'est ce que se demande chaque éducateur. Par contre, « en présence d'un jugement esthétique évident, personne ne se demandera : Pourquoi dois-je le reconnaître? De même en vue d'une maxime mathématique personne ne se demandera : Pourquoi dois-je reconnaître que la somme des deux côtés d'un triangle doit être plus grande que le troisième[3]? »

Comme suite à ses leçons psychologiques, il élabore l'année même un petit traité sur les fondements métaphysiques de la psychologie et le fait imprimer comme servant de manuscrit[4]. L'année suivante il publie des lettres sur la doctrine du libre arbitre[5], et une analyse du droit naturel et de la morale destinée également à servir de manuel pour ses élèves[6]. Ensuite, à l'occasion de la fête jubilaire de l'Université, il prononce, en sa qualité de doyen

1. *Reliqu.*, pp. 218 et 219; lettre à Griepenkerl.
2. *Ib.*, p. 219.
3. *Ib.*, p. 222; lettre à Griepenkerl.
4. *Über die Subsumtion der Psychologie unter die ontol. Begriffe*, Göttingen, 1835; Kehrb., t. X, p. 199 et suiv.
5. *Zur Lehre von der Freiheit des menschl. Willens.*, 1836, Kehrb., t. X, p. 209 et suiv.
6. *Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral*, Göttingen, 1836: Kehrb., t. X, 317.

de la faculté de philosophie, un éloge de son prédécesseur Schulze[1].

Au milieu de cette deuxième période, dont le commencement fut si productif, le coup d'État du roi de Hanovre éclata comme un coup de foudre en paralysant toute l'activité de l'Université et particulièrement celle de Herbart. Ernest-Auguste, à peine monté sur le trône, suspendait la constitution, et, annulant le serment prêté par les fonctionnaires, en exigeait un nouveau prêté à son absolutisme. Sept professeurs de l'Université refusèrent le serment et protestèrent contre le coup d'État; on suspendit leur cours, et l'on exila trois d'entre eux. On a vivement reproché à Herbart non seulement de ne s'être pas déclaré solidaire de ses collègues, mais de s'être opposé en qualité de doyen à leur protestation, d'avoir approuvé le coup d'État dans une audience royale et de n'avoir rien fait pour empêcher la suspension et même l'expulsion de professeurs tels que les frères Grimm, les plus célèbres philologues de l'Allemagne[2]. Le monde savant tout entier fut indigné de cette affaire et l'attitude de Herbart sévèrement blâmée.

Comme conséquence immédiate de cet incident, les étudiants s'abstinrent de paraître aux cours de Herbart, et ce n'est que très lentement que l'émotion s'apaisa et que les étudiants reprirent successivement leurs places dans son auditoire. Herbart souffrit beaucoup de ces événements[3] et voulut d'abord se justifier par un petit écrit; mais, changeant d'avis, il se tut et ce ne fut qu'après sa mort que ses amis publièrent la justification[4].

Peu à peu Herbart s'est calmé, lui aussi, et, revenant à ses recherches psychologiques, il les publie en 1839-1840[5]. L'année suivante il rédige la deuxième édition de son *Encyclopédie de philosophie*, en augmentant et corrigeant la première[6].

Ses cours de pédagogie faits sur la base de son nouveau manuel l'astreignirent bientôt à remanier cet ouvrage. Le livre était des-

1. *Commentatio de realismo naturali, qualem proposuit Th. Ern. Schulzius de philosophia in Ac. Georgia Augusta bene meritissimus*, 1837; Hartenst., t. XII, p. 283 et suiv.

2. Wiesner, *Herbarts pädag. Schriften*, pp. 6 et 7. Hennig, *Joh. Fried. Herbart*, pp. 42 et 43. Smidts *Erinn.*, Kehrb., I, p. XXXXIV.

3. Smidt, *Erinn.*, *Ib.*

4. *Erinnerung an die Göttingische Katastrophe im Jahre 1837*. (Hartenstein, W., XII, p. 319), édité par Taute, professeur à Konigsberg, 1842.

5. *Psychologische Untersuchungen*, Gottingen, I, 1839, II, 1840; Hart., W., VII, pp. 183, 357 et suiv.

6. *Kurze Encyklopädie der Philosophie*, Halle, 1841.

tiné à « compléter la *Pédagogie générale* en traitant avec plus de détails les questions concernant l'âge des élèves, les diverses matières de l'enseignement, les établissements scolaires et les multiples défauts auxquels il fallait remédier »[1]. Les étudiants furent donc obligés de se servir de deux manuels, d'où résulta nécessairement un grave inconvénient. Pour y remédier, Herbart réunit et fond en un tout ces deux ouvrages en introduisant dans le second les idées principales du premier. C'est la forme actuelle de l'*Esquisse*, son ouvrage le plus répandu.

Ce livre à peine paru, dans l'été de 1841 les *Göttingische gelehrte Anzeigen* publiaient la triste nouvelle suivante : « Notre Université et avec elle le monde scientifique tout entier a éprouvé une douloureuse perte. Le 14 août, à trois heures du matin, mourut, par suite d'une apoplexie, Jean-Frédéric Herbart, conseiller aulique, professeur régulier de philosophie »[2].

Par un singulier destin, il devait donc finir sa carrière sur la même scène et dans le même rôle par lequel il avait débuté.

Entre son premier et son dernier écrit pédagogique s'étend une œuvre immense que son fidèle disciple Hartenstein a publiée en 13 volumes[3] et qu'édite actuellement dans l'ordre chronologique le Dr. K. Kehrbach[4].

Cette œuvre forme un tout, un seul groupe d'idees clairement, nettement liées ; un système composé de quatre parties distinctes, à savoir : la pédagogie, la psychologie, la morale et la métaphysique. Les premières recherches philosophiques ne sont que les tâtonnements d'un étudiant qui cherche sa voie. Son véritable point de départ est la pedagogie. Le séjour en Suisse, la connaissance de Pestalozzi et de Niemeyer, le séjour et ses occupations à Brême et nombre d'autres événements l'ont jeté et retenu dans cette voie, qui l'amena à la psychologie et à la morale, comme bases de la pédagogie; et de leur côté ces deux disciplines l'amenèrent à la métaphysique où il chercha à les appuyer.

Tout d'abord il ne songe qu'aux besoins de ses auditeurs. Pour éviter de dicter il leur donne un manuel. C'est ainsi qu'il écrit la

1. *Analytische Beleuchtung des Naturrechts*, § 180, note : Kehrb., t. X, p. 434.
2. *Göttingische gelehrte Anzeigen*, année 1841, p. 1321.
3. Hartenstein, *Herbart's sämtliche Werke*, Leipzig, I-XII, 1850-1852 ; XIII, 1893.
4. Dr K. Kehrbach, *Herbart's sämtliche Werke*, Langensalza depuis 1887, 10 volumes.

Pédagogie générale, la *Philosophie pratique générale* (la morale), le *Manuel de la Psychologie* et les *Points essentiels de la Métaphysique*. A la suite d'un travail laborieux et infatigable, de chacun de ces ouvrages sort un deuxième. Le premier donne naissance à l'*Esquisse*, le second à l'*Analyse du droit naturel et de la morale*, le troisième à la *Psychologie comme science* et le quatrième à la *Métaphysique générale*.

Chaque partie de son œuvre est donc composée de deux ouvrages, qui de leur côté sont appuyés, développés et complétés par une série d'écrits plus ou moins importants.

Herbart ayant débuté par où il aurait dû finir, ses travaux ne se succèdent pas méthodiquement. Il les mêle, il les confond, de temps en temps il reprend quelques parties selon les cours qu'il fait à l'Université et selon les circonstances extérieures. Il est donc alternativement pédagogue, philosophe, psychologue et métaphysicien, sans cependant jamais s'égarer bien loin de la pédagogie. Il reste toujours le pédagogue parmi les philosophes, mais aussi le philosophe parmi les pédagogues. Et cette double direction de ses efforts fut précisément la première cause de son insuccès : les philosophes méprisèrent chez lui le pédagogue, et les pédagogues dédaignèrent en lui le philosophe.

D'un naturel conservateur, en quelque sorte hostile au libéralisme, comme l'avouent ses disciples eux-mêmes [1], et voulant cependant contribuer au progrès, il s'est trouvé dans une situation très ingrate. Comme philosophe il ne pouvait réussir auprès de Hegel et de Fichte, ni comme pédagogue auprès de Niemeyer, de Schwarz et de Pestalozzi. Hegel a puisé toute sa force, toute sa grandeur dans le passé de l'humanité; Fichte avait jeté son âme ardente vers l'avenir. Herbart resta sur le sol changeant du présent. De même Niemeyer, Schwarz et les humanistes se sont tournés vers le passé où ils trouvèrent un terrain solide et fertile; Pestalozzi, avec son regard de voyant et sa croyance d'apôtre, concentra ses vues sur l'avenir; Herbart hésita sur le terrain mal assuré de son présent. Ce qui lui manquait, c'est le sentiment profond qui attache l'âme à tout ce que le passé peut rendre si cher à l'homme, l'amour profond qui lie le cœur aux traditions, aux vieilles habitudes, aux anciennes coutumes, à tout ce qui nous

1. Allihn, *Zeitschrift für exacte Philosophie*, t. I, p. 73.

reste de nos pères. D'autre part il ne possédait pas l'imagination hardie d'un Fichte, d'un Pestalozzi pour s'engager ou s'envoler dans les concepts grandioses de l'avenir. Déjà en 1795 un de ses professeurs le jugeait ainsi : « Herbart est un esprit philosophique et en général un adolescent superbe, mais il semble avoir mûri trop tôt d'un seul côté. Il lui manque le génie de la jeunesse. L'éducation aurait dû travailler chez lui d'autant plus dans le sens opposé, que la nature ne lui avait accordé que très peu d'imagination et de sentiment, ces deux harpes éoliennes qui seules conservent le charme éternel de la jeunesse chez l'homme »[1].

Ce caractère froid, sans hardiesse dans l'invention et sans tendresse pour les vieilles traditions, n'était nullement fait pour attirer les cœurs. Aussi n'avait-il que peu d'amis et presque point d'autres que ceux de sa jeunesse, avec lesquels il entretenait une correspondance lente et très cérémonieuse. Ni à Göttingue ni à Konigsberg, il n'avait de relations personnelles et intimes avec ses collègues ; tout au contraire, un de ses biographes dit : « Son attitude compassée et pédante unie à une forte dose de présomption suscita de fréquentes antipathies ; il se plaignait toujours de ce que les étudiants ne suivaient pas assidûment ses cours, et les divers ordres d'examen qu'il savait obtenir du gouvernement n'amélioraient point la situation »[2].

Ce qui devait aussi choquer en lui c'est le dédain avec lequel il jugeait ceux dont il se posait comme adversaire. Au sujet des célèbres discours de Fichte il écrit à un de ses élèves : « Dans les discours à la nation allemande vous trouverez une foule d'absurdités pédagogiques contre lesquelles il vaudra la peine de lutter vaillamment »[3]. Dans une autre lettre, ayant reçu la nouvelle que les disciples de Hegel éditaient les œuvres complètes de leur maître, il écrit : « Ce qui fait encore l'honneur de Hegel, c'est, à mon avis, qu'il n'a pas beaucoup écrit, et que — *sua sponte* — il n'a pas importuné trop le public ; maintenant voilà qu'on voudrait — *in puris naturalibus* — jeter en proie à la critique l'homme qui a probablement senti lui-même qu'il ne savait pas écrire »[4].

1. Woltmann, dans Smidt, *Erinn.*, Kehrb., t. I, p. XXXXV.
2. Putz, *Univ. Konigsberg*, p. 155. Cité par Paulsen : *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, 2e Aufl., Leipsig, 1897, t. II, p. 274.
3. *Reliqu.*, p. 219 ; lettre à Griepenkerl.
4. Karl Brandis, *Ungedruckte Briefe von J.-F. Herbart*, p. 34.

A ce dédain il joignait une certaine affectation qui se trahit également dans ses lettres. Après l'offre pour la chaire de Kant, en même temps qu'il parle, dans une lettre à un ami, de son « bonheur inattendu », il communique la nouvelle à son élève en ces termes : « Le roi de Prusse a donné un ordre de cabinet formel au sujet de ma nomination. Opposerai-je un refus à un souverain? Je ne le voudrais pas, ne serait-ce que pour ne pas sembler inconséquent puisqu'on a considéré ma première lettre comme une sorte d'assentiment »[1]. Puis oubliant bien vite son « bonheur inattendu », déjà en 1817 il écrit : « Le royaume de Westphalie m'a chassé, autrement je serais encore là » (à Göttingue)[2].

Un tel caractère était incapable d'entraîner et d'enflammer la jeunesse et de se rendre populaire dans le monde savant. Aussi c'est dans ce caractère que nous devons chercher une des principales raisons de son insuccès, puisque ce caractère s'exprime même de la façon la plus frappante dans son style.

Ce style guindé, pédant, affecté et dédaigneux, reflète également toutes les fautes du goût littéraire de cette époque.

La période classique de la littérature allemande qui commence avec l'avènement de Frédéric II, dont le mépris pour l'allemand fut, selon Gœthe, un véritable bonheur pour son développement[3], débuta par une confusion extraordinaire, résultat de la liberté presque illimitée du néologisme. « Tout écrivain pouvait se faire, pour ainsi dire, une langue à part, une terminologie dont il faut avoir la clef[4]. »

Herbart a largement usé de cette liberté. Il s'est créé une terminologie, tout un langage, en imitant cette langue par laquelle Gœthe, enfant, effraya tellement le bon coiffeur de son père que celui-ci eût failli couper la gorge du conseiller impérial, s'il avait eu déjà le rasoir en main[5]. Du reste, Herbart n'était pas le seul à subir cette influence du néologisme. C'était la mode du temps; « même les auteurs les plus vantés conservent quelque chose de l'allure pesante de cette langue à laquelle Gœthe et Schiller n'ont pu échapper qu'à force de génie dans leurs écrits en prose »[6]. « Se

1. *Reliqu.*, p. 186 : lettre à Charles de Steiger.
2. *Ib.*, p. 208 : lettre au même.
3. Gœthe, *Aus meinem Leben*, liv. VII. Edition Cotta, t. IV, p. 102.
4. Heinrich, *Histoire de la littérature allemande*, t. III, p. 277.
5. Gœthe, *Aus meinem Leben*, liv. II. Édit. Cotta, t. IV, p. 29.
6. Heinrich, *Histoire de la littérature allemande*, t. III, p. 277.

laisser aller à des paradoxes et à des phrases emphatiques fut considéré et recherché comme la marque d'un esprit soi-disant supérieur. [1] »

Déjà, dans les premières lettres de Herbart, nous rencontrons « la longueur des périodes auxquelles s'ajoutent les difficultés d'interprétation qui résultent de l'emploi fréquent de formules abstraites » [2]. Les tournures au goût de l'Hôtel de Rambouillet y abondent, et de l'exagération, du raffinement, de l'intempérance cérémonieuse des manières, de l'extravagance spirituelle du langage devait nécessairement résulter une obscurité qui n'a pu qu'augmenter dans ses œuvres philosophiques où souvent vient s'ajouter l'obscurité de sa pensée. Il n'y a pas lieu de s'étonner si le ministre Altenstein (1831), au reçu d'un rapport d'examen fait par Herbart, disait : « C'est, pour un homme comme Herbart, singulièrement obscur » [3]. Et personne ne fut choqué par le jugement de Jachmann qui prétendait que Herbart avait employé des termes et des tournures volontairement obscurcis et incompréhensibles pour donner à son traité de pédagogie un air de profonde érudition et de nouvelles découvertes philosophiques [4].

Cependant Jachmann s'est trompé. Herbart est un exemple éclatant de la vérité de l'axiome de Buffon : « Le style est l'homme même ». Le style de Herbart n'a changé que très peu et seulement dans ses derniers ouvrages. Ce n'est qu'à cette époque qu'il perd de son attitude cérémonieuse et qu'il sait conquérir l'attachement de quelques fidèles disciples. Ce changement de caractère explique pourquoi l'*Esquisse d'un cours de pédagogie* est moins rude et moins pénible que la *Pédagogie générale*.

La génération de 1830-1840 avait déjà quelque chose de l'esprit attentif et studieux du lecteur allemand d'aujourd'hui, qui ne se rebute point du labeur qu'exige l'étude d'un écrivain obscur, si celui-ci décèle une mine de pensées aussi riche que Herbart. Deux de ses disciples, Drobisch et Strümpell, commencèrent à participer aux travaux du maître qui trouvait aussi en Brandis un critique très indulgent, et c'est avec une joie mélancolique qu'il

1. Allihn, dans *Zeitschrift für exacte Philosophie*, t. I, p. 50.
2. Heinrich, *Histoire de la littérature allemande*, t. III, p. 277.
3. Bartholomäi-Sallwürk, *Herbarts päd. Schriften*, t. I, p. 98.
4. Jachmann, *Recension*, Kehrb., t. II, p. 146.

écrit en 1830 : « Je n'ai que trop douloureusement et trop longtemps éprouvé ce que veut dire : être tout à fait isolé »[1].

Si Herbart ne savait pas s'attirer les sympathies en général, du moins il n'avait pas d'ennemis personnels. « Mon mari n'a jamais fait de mal à personne, ni volontairement, ni même en en ayant conscience »[2], disait sa femme, et nous la croyons. Il était une véritable incarnation de l'impératif catégorique de Kant; toute sa vie était vouée au travail scientifique qu'il poursuivit avec une énergie admirable, avec une patience infatigable et par lequel il se rendit utile à l'humanité dans les recherches de la vérité.

L'Allemagne lui doit beaucoup. Par une critique audacieuse qui ne recule devant aucune négation, qui ne se croit liée par aucune des opinions admises, lui seul aurait suffi pour empêcher l'Allemagne de se bercer dans de vaines rêveries, comme « si l'on avait déjà découvert l'unique, vraie et complète philosophie, fondée par Kant, développée par Fichte, poétisée par Schelling et systématisée par Hegel »[3]. En « préservant ainsi l'esprit allemand de la stagnation, il contribua à le préparer, le fortifier, le retremper et l'affranchir du joug de toute autorité »[4]. Il a donc pris une part active à cette « grande révolution intellectuelle qui est loin d'avoir produit toutes ses conséquences »[5].

Aussi la semence de Herbart ne resta pas stérile. Ses idées philosophiques et pédagogiques ont lentement germé, grandi; elles se sont développées en donnant naissance à toute une école qui s'est unie dans le but de continuer les recherches et les travaux sur la base que Herbart leur avait donnée et dans la direction qu'il avait indiquée et poursuivie. Cette école était déjà en 1874 si considérable qu'elle réussit à lui ériger un magnifique monument, inauguré solennellement au centenaire de sa naissance, le 4 mai 1876, dans sa ville natale[6].

Le grand comité qui s'est constitué pour honorer ainsi la

1. Karl Georg Brandis, *Ungedruckte Briefe Herbarts*, p. 6.

2. Karl Strackerjahn, *Programm der Realschule zu Oldenburg*, année 1881, p. 18.

3. Bartholomäi-Sallwürk, *Herbarts päd. Schriften*, t. I, p. 107.

4. Circulaire de ses disciples, dans Strackerjahn, *Programm der Realschule zu Oldenburg*, p. 6.

5. Heinrich, *Histoire de la littérature allemande*, t. III, p. 278.

6. Karl Strackerjahn, *Das Herbart-Denkmal und die Herbart-Stiftung* dans le programme mentionné.

mémoire du maître, contient le nom de quatre-vingt-deux philosophes et pédagogues des plus connus en Allemagne, et certes, leur circulaire qui accompagnait les listes de souscription exprime l'opinion générale en Allemagne en disant :

« La sévérité, la profondeur et la richesse de son esprit, l'énergie et l'éminente sobriété de sa pensée, l'austérité et la pureté de sa morale, les résultats abondants de ses recherches, reconnus en partie même en dehors du cercle de ses disciples proprement dits, assureront pour toujours à Herbart une place honorable parmi les plus grands philosophes de l'antiquité et du temps moderne »[1].

1. Kaul Strackerjahn, *Das Herbart-Denkmal und die Herbart-Stiftung* dans le programme mentionné, p. 6.

DEUXIÈME PARTIE

LE SYSTÈME PÉDAGOGIQUE DE HERBART

CHAPITRE I

PLAN DU SYSTÈME GÉNÉRAL

Quand même Herbart n'aurait pas tant insisté sur le fait que sa pédagogie doit être envisagée dans l'ensemble avec sa psychologie et sa doctrine morale, et celles-ci à leur tour avec sa métaphysique, l'étude de son œuvre pédagogique nous obligerait toujours à jeter un coup d'œil sur sa philosophie tout entière, car la simple lecture de ses écrits pédagogiques montre déjà qu'ils font partie d'un ensemble d'idées fortement liées dans la pensée de l'auteur.

Avant d'exposer le système pédagogique, il faut donc tout d'abord déterminer sa place dans cet ensemble d'idées.

« La pédagogie comme science, dit Herbart, est l'affaire de la philosophie, notamment de la philosophie tout entière, aussi bien de sa partie théorique que de sa partie pratique ; en conséquence, elle est aussi bien l'objet des recherches transcendentales les plus profondes, que des raisonnements qui synthétisent tout simplement les différents faits donnés [1]. »

Quelle sera donc l'affaire de la philosophie d'après Herbart ?

Quiconque s'occupe de la spéculation arrive à un point où il lui semble tout à fait impossible d'obtenir un résultat satisfaisant sans recommencer et parcourir dans une marche rapide l'évolution des idées philosophiques, depuis les premiers essais par lesquels l'intelligence cherchait à se replier sur elle même, jusqu'aux efforts les plus récents ayant pour but de pénétrer l'âme et par elle l'univers tout entier.

1. *Göttingische gelehrte Anzeigen*, Göttingue, 1806, t. I, p. 753.

Après avoir étudié successivement Wolf, Kant, Fichte, Schelling, ensuite Spinoza et Descartes, et après avoir reconnu dans Schelling et dans Fichte « un Spinozisme subjectif »[1] aussi peu satisfaisant que le panthéisme Spinozien, inquiété et irrité par les contradictions de leurs systèmes, ne voyant aucune issue pour rentrer dans la réalité, Herbart s'enfuit chez les Grecs pour, « dans l'histoire de la philosophie la plus reculée, dépouiller les idées principales et les plus claires de la spéculation, qui renferment les germes de tous les systèmes ultérieurs[2] ».

Cependant Herbart n'est plus retourné au point de départ. Voulant à tout prix échapper à l'influence « des doctrines fortes et originales », c'est-à-dire éviter les préjugés d'écoles et le danger des idées simplement reçues, il ne voit aucun autre moyen que de reconstituer la philosophie sur la base primitive qu'il trouve dans l'antiquité[3].

Ayant remonté ainsi à travers Aristote et Platon jusqu'à la philosophie antésocratique, il pose dans sa première proposition de doctorat *conatus reperiendi nexum necessarium in cogitationibus nostris* comme l'essence de la philosophie en général, et par là « il renonce à toute soi-disant philosophie d'existence »[4], en se limitant purement et simplement à la pensée et à ses concepts.

Quel sera, dans ces limites, le rôle du philosophe? Les anciens y répondront également. La préoccupation de Platon était de développer logiquement les notions[5], et c'est précisément ce développement des notions qui rend son étude extrêmement utile et éducative[6]. Il en est de même chez les autres philosophes grecs. Donc : « La philosophie doit être l'élaboration des concepts[7] ». Ces concepts nous sont donnés dans la réalité par l'expérience[8], mais comme nous les recevons, ils sont pleins d'obscurités, ils constituent les pierres angulaires des contradictions, ils ont des liaisons

1. Zimmermann, *Perioden in Herbarts Geistesgang*, Sitzungsberichte der Wiener Akademie Wien, 1876, t. LXXXIII, p. 205.

2. *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, Vorrede, z. 1ten Ausg., Kehrb., IV, p. 9.

3. *Kurze Darstellung eines Plans zu phils. Vorlesungen*, Kehrb., I, pp. 295, 296.

4. Zimmermann, *Sitzungsberichte*, t. LXXXIII, p. 225.

5. *De Platonici syst. fund. commentatio*, Kehrb., t. I, p. 321.

6. *Ib.*, p. 330.

7. *Lehrb. zur Einl.*, § 4, Kehrb., t. IV, pp. 38, 45.

8. *Allgemeine Metaphysik*, § 166, Kehrb., t. VIII, p. 15.

diffuses et trop étendues ; il faut donc les soumettre à une élaboration méthodique afin qu'ils puissent être pensés sans troubler la raison [1]. Par exemple les concepts d'être, d'action et de passion, d'attraction et de répulsion, d'organique et d'inorganique, de raisonnable, de continu et de discret, d'éternel et de successif, de causalité et de liberté, etc., ne sont, par suite de leur obscurité dans l'état où l'expérience les fournit, que des demi-pensées ; et puisqu'ils se forment nécessairement, ils attendent aussi nécessairement l'élaboration et l'achèvement par l'esprit [2]. Le rôle du philosophe est donc l'accomplissement de ce travail.

Le philosophe veut en outre s'élever au-dessus de la délimitation étroite conditionnée par l'expérience [3], il veut chercher la vérité. Où la trouver ? Dans nos idées et dans les notions fournies par le hasard de l'expérience et emmagasinées involontairement et accidentellement, nous ne la possédons pas, car si elle existait dans cet agrégat, on n'aurait pas besoin de la chercher. Que faire donc, puisque nous n'avons rien que nos idées, nos notions, et que l'esprit n'en peut sortir ? Il faut donc la chercher ici même par une action qui s'élève au-dessus du sens commun, par le travail philosophique.

Ce travail peut être multiple et de sa diversité résulte la division de la philosophie [4].

Les premiers efforts seront ceux qui s'appliquent à rendre les idées claires et distinctes. Une idée est claire, quand elle est séparée et nettement distinguée de toutes les autres ; elle est distincte, quand les éléments qui la constituent sont suffisamment séparés et distingués les uns des autres. Les idées claires pourront prendre la forme des jugements et ceux-ci à leur tour aboutiront à des raisonnements, à des conclusions. La partie de la philosophie qui se charge de ces travaux est la logique [5]. Elle donne des préceptes pour discerner, ordonner et combiner les concepts sans se préoccuper de leur contenu respectif [6].

L'entendement, par sa préoccupation du monde extérieur et

1. *Über philosophisches Studium*, Kehrb., t. II, p. 276.
2. *Ib.*, pp. 233 et 234.
3. *Lehrb. z. Einl.*, Kehrb., IV, p. 66.
4. *Ib.*, § 5, IV, p. 45.
5. *Ib.*, § 5, p. 45.
6. *Ib.*, § 3, IVe édit., p. 41.

intérieur, produit en nous des notions qui, au fur et à mesure qu'elles sont rendues plus claires et plus distinctes, deviennent moins propres à nous procurer l'unité cherchée de nos pensées, de nos notions; qui, tout au contraire, introduisent des divergences, des contradictions dans toutes les considérations auxquelles elles ont rapport. Bien souvent les autres sciences s'efforcent de les éviter, mais en vain, et c'est à la philosophie à les modifier selon leur structure respective. Cette modification se fera par l'addition d'éléments nouveaux à l'aide desquels cette difficulté s'efface. Ce mode d'élaboration, ce travail d'achèvement les concepts est l'objet de la métaphysique[1]. Elle est la plus ancienne de toutes les sciences philosophiques[2], elle en est aussi la plus importante, car il est impossible d'arriver à une connaissance exacte et complète de la nature et de nous-mêmes tant que ce travail de rectification et d'achèvement n'a pas été achevé[3].

Ce travail d'élimination des contradictions dans les concepts s'applique donc, au contraire de la logique, à leur contenu, à leur matière, et peut se faire à deux points de vue : au point de vue général en traitant les principes fondamentaux comme tels, et au point de vue des sciences particulières dont ils font partie[4]. De là deux parties de cette science : *a*) la métaphysique générale, qui a pour but de donner une explication de l'expérience[5] en se chargeant des « problèmes intérieurs » de cette science[6]; *b*) la métaphysique appliquée[7], qui contiendra les « problèmes extérieurs »[8].

La métaphysique générale ou « métaphysique scientifique »[9] doit nous renseigner tout d'abord sur la marche particulière de la pensée[10] par laquelle, partant de l'expérience, elle veut arriver au réel[11]. Cette première partie de la métaphysique est la méthodologie. La deuxième partie, l'ontologie, comprend la doctrine des

1. *Lehrb. zur Einl.*, § 6, Kehrb., IV, p. 46.
2. *Ib.*, § 3, IVe édition, p. 34.
3. *Ib.*, § 7, p. 46.
4. *Ib.*, § 7, p. 46.
5. *Allg. Met.*, § 81, Kehrb., t. VII, p. 132.
6. *Ib.*, § 126, p. 251.
7. *Lehrb. z. Einl.*, § 7, IVe édition, Kehrb., IV, p. 46.
8. *Allg. Met.*, § 120, Kehrb., VII, p. 229.
9. *Ib.*, § 81, p. 132.
10. *Ib.*, § 80, p. 132.
11. *Ib.*, § 81, p. 132.

êtres et des phénomènes réels avec leurs causes réelles [1]. La troisième partie traite de la causalité apparente dans l'espace et dans le temps, de la matière et de la continuité [2]. Enfin l'idéologie s'occupe des questions idéales, en particulier du Moi [3].

La métaphysique appliquée consiste dans l'application des idées et des principes généraux à toutes les notions pratiques que nous possédons sur le monde et sur nous-mêmes et qu'on peut classer en trois groupes : la psychologie, la philosophie naturelle ou cosmologie et la théologie naturelle ou philosophie des doctrines religieuses [4].

Toutes ces parties doivent se réunir dans un système ou, pour mieux dire, dans une « construction de concepts » qui, si elle était parfaite, représenterait exactement le réel qui sert de fondement à tout ce qui existe et à tout ce qui nous apparaît [5]. Cet ensemble de sciences n'a pas d'autre but que de nous faire bien comprendre l'expérience [6], et bien comprendre l'expérience c'est débarrasser de leurs contradictions les concepts auxquels elle conduit nécessairement [7].

Outre ces concepts, objet de la métaphysique, il en est d'autres qui, sans exiger un pareil travail de transformation, demeurent cependant insuffisamment élaborés par la logique et offrent ceci de particulier qu'ils entraînent avec eux un jugement d'approbation ou de blâme. La science qui complète les concepts par une telle appréciation, c'est l'esthétique [8].

Il importe de bien distinguer l'esthétique de la métaphysique : ce sont deux sciences tout à fait hétérogènes [9]. L'esthétique ne s'occupe point de la réalité des concepts [10] ; de plus, elle n'envisage même pas les concepts comme tels, mais toujours comme des notions auxquelles s'ajoute un jugement primitif et absolu. Ce jugement ne sort jamais des concepts seuls, mais toujours de leurs

1. *Allg. Met.*, Kehrb., t. VII, p. 133.
2. *Ib.*, § 240 et suiv., Kehrb., VIII, p. 110 et § 81, Kehrb., VII, pp. 133 et 135.
3. *Ib.*, pp. 133 et 135.
4. *Lehrb. z. Einl.*, § 7, Kehrb., IV, p. 46.
5. *Allg. Met.*, § 163, Kehrb., t. VIII, p. 12.
6. *Theoriæ de attractione elementorum Principia Metaphysica*, § 1, Kehrb., III, p. 160 ; *Allg. Met.*, § 120, Kehrb., VII, p. 229.
7. *Theoriæ de attractione*, etc., § 4, Kehrb., III, p. 160.
8. *Lehrb. zur Einl.*, § 8, Kehrb., t. IV, pp. 46 et 47.
9. *Allg. Met.*, § 81, Kehrb., VII, p. 133.
10. *Lehrb. zur Einl.*, § 8, Kehrb., IV, p. 47.

rapports; sans les rapports esthétiques il n'y a pas de jugement esthétique[1]. En d'autres termes, les données de l'esthétique ne sont pas les concepts, mais les rapports dans lesquels elle veut faire entrer des concepts. La différence capitale de ces deux sciences est donc que la métaphysique puise les concepts dans l'expérience et l'esthétique les y introduit[2].

Appliquée aux données, l'esthétique comprend autant de parties qu'il y a de jugements primitifs; par là elle donne naissance à autant de sciences pratiques ou sciences techniques qui fournissent des règles sur la manière particulière dont leur objet doit être constitué pour obtenir l'approbation[3]. Une série de sciences pratiques a ceci de commun que nul n'est obligé de s'en occuper. Ce sont les arts proprement dits (peinture, musique, etc.) dont les préceptes ont, précisément par la raison indiquée, le caractère conditionnel. Mais il en est une dont les préceptes ont le caractère de nécessité, d'obligation. Cette obligation résulte de ce que son objet nous est constamment, involontairement et nécessairement présent, car l'objet n'est autre que nous-mêmes. Cette science est la science de la vertu, qui au point de vue de nos actions se transforme en science des devoirs[4].

Chaque partie des sciences pratiques s'appuie sur l'esthétique générale qui fournit les prescriptions générales de ce qui peut être approuvé ou blâmé. C'est ainsi que la morale, comme science de la vertu, reçoit ses préceptes dans les « idées pratiques » qui sont de deux sortes : les idées pratiques primitives et les idées pratiques dérivées[5]; les premières servent de modèles à la vie pratique des individus, les secondes à la vie des sociétés humaines.

Ces différentes parties de la philosophie ne sont pas isolées. Tout au contraire, elles sont unies :

a) Par leur point de départ commun, qui est l'expérience;

b) Par le travail du philosophe qui les élève au-dessus de l'expérience;

c) Par leur retour à l'expérience qu'elles doivent éclairer;

d) Par les liens de leurs objets communs.

1. *Allg. Met.*, § 124, Kehrb., VII, p. 249.
2. *Aus den Vorlesungen über Einleitung in die Philosophie*, Kehrb., t. IV, p. 107.
3. *Lehrb. z. Einl.*, § 8, Kehrb., IV, p. 47.
4. *Ib.*, § 9, p. 47.
5. *Ib.*, § 10, p. 48, et *Allgemeine praktische Philosophie*, Kehrb., II, p. 385.

Ainsi la morale, par exemple, est fortement liée à la psychologie et à la théologie[1]. Celles-ci, de leur côté, sont étroitement liées à la métaphysique générale, et par là il y a même des liens entre la psychologie et la philosophie naturelle[2].

Ces liens se multiplient dans l'application des sciences par laquelle elles peuvent donner naissance à des sciences nouvelles.

Ce qui nous intéresse, c'est l'application de la morale à l'aide de la psychologie. Elle peut avoir lieu dans deux domaines :

a) Dans la vie de la société, c'est-à-dire dans l'État, et il en résulte la politique;

b) Chez l'individu, en particulier dans la vie de la jeunesse, et il en résulte la pédagogie[3].

En résumé, les sciences philosophiques forment un système, dont l'enchaînement est le suivant :

PHILOSOPHIE. ÉLABORATION DES CONCEPTS

A. LOGIQUE	B. MÉTAPHYSIQUE		C. ESTHÉTIQUE		
Élaboration au point de vue de la forme.	Transformations et achèvement des concepts.		But : les compléter par une appréciation.		
	I. Mét. générale.	*II. Mét. appliquée.*	*I. La morale.*		*II. Théorie des arts proprement dits.*
But : rendre les concepts clairs et distincts.	1. Méthodologie. 2. Ontologie. 3. Synéchologie. 4. Idéologie.	1. Théologie natur. 2. Philos. natur. 3. Psychologie.	1. Doct. des idées primitives.	2. Doctrine des idées dérivées.	

leur application :

1. à la société = la politique
2. à l'individu = la pédagogie.

La pédagogie fait donc partie de la philosophie en ce qu'elle s'appuie sur deux sciences philosophiques, dont l'une, la morale, lui indique le but à atteindre, sa tâche en général; l'autre, la psychologie, lui en fournit les moyens et lui signale les obstacles[4].

Cependant, comme toute science, la pédagogie doit être construite avec ses notions propres, et doit se constituer comme centre de recherches particulières, en un mot, elle doit être indépendante[5]. Cette indépendance n'est nullement altérée par le fait

1. *Lehrb. z. Einl.*, § 3, Kehrb., IV, p. 39.
2. *Ib.*, pp. 40, 39, 38.
3. *Ib.*, p. 41.
4. *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, § 2, Kehrb., t. X, p. 69.
5. *Allgemeine Pädagogik*, Einleitung, Kehrb., t. II, p. 8.

qu'elle s'appuie sur la morale et sur la psychologie, car elle les attire dans son système en les traitant comme ses bases scientifiques[1].

Comme toute science philosophique, la pédagogie a pour devoir l'élaboration de ses concepts. Cependant ce n'est qu'une de ses considérations. Il y en a d'autres qui résultent précisément de ce que la pédagogie est à la fois l'application des deux sciences indiquées, et, comme telle, elle doit avoir égard à la vie pratique, à l'art de l'éducation avec lequel on l'a à tort et si souvent confondue[2].

L'art de l'éducation ne demande que de l'adresse dans son exécution; c'est une affaire de besoin matériel, d'un besoin général, pressant, quotidien; dans sa diversité il doit répondre à des exigences différentes suivant les cercles, à certaines exigences dans les classes supérieures, à d'autres dans les cercles inférieurs; il réclame des expériences spéciales dans les écoles et d'autres dans la famille, certaines expériences pour le sexe féminin, et d'autres pour le sexe masculin[3]. Comme tout art, l'éducation n'est qu'une somme d'habitudes unies dans un certain but qui exige une action continue, adéquate à ses résultats. Pendant son exercice elle ne peut se perdre dans les spéculations, car le moment d'application, où mille accidents fâcheux peuvent la contrarier et provoquer des résistances à son action, demande son aide prompte[4].

Tout autre est la science. Celle-ci est un ensemble de maximes qui forment un système d'idées, liées les unes aux autres dans leur rapport de l'effet à la cause, de la cause au premier principe. Elle exige un travail philosophique, qui consiste à déduire des causes une doctrine[5]. La science de la pédagogie nous offre ceci de particulier qu'elle s'appuie plus fortement sur la pratique que toute autre. Nulle science ne peut se passer d'un double aspect : d'une part de la réflexion théorique et d'autre part des considérations pratiques. C'est une loi de la raison qui nous oblige à apprécier d'une manière calme la possibilité dans la réalisation. Or, dans la pédagogie, ce double aspect est d'autant plus accentué,

1. *Umriss*, chap. I et II, Kehrb., t. X, p. 70 et suiv.
2. *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*, Kehrb., t. I, p. 283.
3. *Göttingische gel. Anzeigen*, 1806, p. 753.
4. *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*, Kehrb., I, p. 284.
5. *Ib.*, p. 285.

qu'elle est par son origine une science d'application, la théorie d'une pratique nécessaire et inévitable[1].

La pédagogie est donc une science à la fois indépendante et en même temps préparatoire à l'art de l'éducation[2]. Par cette double nature même elle se partage en deux grandes divisions : la pédagogie spéculative et la pédagogie appliquée ; celle-ci est fondée sur des notions pratiques, celle-là sur des concepts théoriques[3].

La pédagogie théorique exprime la possibilité de l'éducation en théorie et la représente dans des limites que lui impose la variété des circonstances[4]. Elle s'appuie tout entière sur la psychologie, c'est pourquoi elle est nommée « pédagogie psychologique »[5]. Elle traite des conditions et des causes déterminatives psychologiques de l'éducation ; elle n'envisage dans l'éducation qu'une pure possibilité ; et puisqu'elle ignore les différences entre ce qui est bien ou mal approprié, elle explique le mauvais procédé aussi bien que le juste et sert à chacun de miroir pour ses actions. Elle est utile à tout le monde, elle aide à apprécier ce qui est hypothétiquement bon et convenable, et c'est ainsi que chacun peut fixer son but d'après les éclaircissements qu'elle donne, et chacun peut choisir ce qu'il juge le meilleur. La pédagogie psychologique n'est donc nullement réformatrice, elle est purement instructive[6]. Elle établit *a priori* non seulement la possibilité de l'éducation, mais aussi les moyens de l'instruction et les institutions par lesquelles ces moyens entreront en activité ; elle montrera combien l'enfant est accessible à divers modes d'instruction, et fera apprécier les facultés naturelles et les aptitudes acquises par chaque âge ; elle parlera des livres, des appareils, des moyens d'encouragement ou de contrainte, pour démontrer comment ils doivent être construits afin que leur efficacité à l'égard de certains élèves types se puisse manifester dans toute sa plénitude ; il y aura des chapitres sur les séminaires, etc.[7].

1. *Aphorisme 1*, Hartenstein W., t. XI, p. 423 : *Aus den Vorlesungen*, Willmann, I, pp. 548, 238 ; *Zwei Vorlesungen*, Kehrb., I, pp. 284, 287.
2. *Zwei Vorlesungen*, Kehrb., I, p. 286.
3. *Allg. Päd.*, liv. I, chap. II, Kehrb., t. II, p. 32.
4. *Ib.*, Einleitung, Kehrb., II, p. 10.
5. *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*. Ire lettre. Kehrb., t. IV, p. 342.
6. *Aph.*, W., XI, p. 430.
7. *Briefe ü. d. Anw.*, Kehrb., t. IX, pp. 342 et 343.

La pédagogie pratique, par contre, doit donner une réponse à cette question : que veut-on quand on commence l'éducation ? Elle met sous les yeux de l'éducateur un plan semblable à une carte géographique ou au plan détaillé d'une ville bien bâtie, où l'œil peut s'orienter d'un seul coup. Elle indique donc le but pratique de l'éducation et en même temps quel genre d'expériences on doit chercher et préparer [1]. Ces expériences, dont l'éducateur aura besoin, peuvent se grouper selon leurs différents rôles en trois parties : le gouvernement, l'enseignement et la discipline [2], qui constituent les trois concepts principaux d'après lesquels toute doctrine d'éducation doit être traitée [3]. Dans un sens spécial, le premier doit maintenir l'ordre, le deuxième inspire de l'intérêt en fournissant des connaissances et le troisième envisage directement la formation du caractère.

La division générale sera donc :

LE SYSTÈME PÉDAGOGIQUE

A. Premiers principes ou les sciences auxiliaires.		B. Théorie pédagogique ou la science de la pédagogie proprement dite.	
I. La morale indiquant le but de l'éducation.	*II. La psychologie indiquant les moyens de l'éducation.*	*I. La pédagogie spéculative ou purement psychologique.*	*II. La pédag. appliquée ou la doctrine d'éducation.*
		1. De l'éducabilité individuelle.	1. Du gouvernement.
		2. Moyens de l'instruction.	2. De l'enseignement.
		3. Institutions pédagogiques.	3. De la discipline.

Il est à remarquer que Herbart n'a donné nulle part l'ensemble de ce système. Toutes ces parties sont dispersées dans ses différents ouvrages dans lesquels elles sont traitées de manière très inégale.

La morale, sa doctrine la plus et la mieux serrée, est exposée :

a) Dans l'*Allgemeine praktische Philosophie*, Göttingen, 1808; 430-IV in-8° gr.;

b) Dans *Analytische Beleuchtung d. Naturrechts und der Moral*, Göttingen, 1836; 264-XVII in-8° gr.;

c) Dans *Lehre v. d. Freiheit des menschl. Willens*, Götting., 1836; 255-XXIV in-8° gr.;

1. *Allg. Päd.*, Einleitung, Kehrb., t. II, p. 10.
2. Herbart emploie l'expression « Zucht ». Cf. la note chap. VII.
3. *Über meinen Streit mit der Modephilosophie*, Kehrb., t. II, p. 167.

d) Dans nombre de petits traités, dissertations et articles, parmi lesquels on peut citer : *Gespräch über das Böse*, 1817, Königsberg, 184-VIII in 8° gr.; *Über die gute Sache*, 1879, Leipsig, 84 in 8° gr.; *Bemerkungen über die Ursachen, welche das Einverständniss über die ersten Gründe der praktischen Philosophie erschweren*, 1812; *Über einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft*; *Aphorismen* [1], etc.;

e) Dans ses œuvres encyclopédiques comme : *Einleitung in die Philosophie* et *Encyklopädie der Philosophie*.

La psychologie, la partie la plus approfondie de tout son système, est exposée :

a) Dans *Lehrbuch zur Psychologie*, Königsberg, 1816, 198-VIII in-8° gr.;

b) Dans *Psychologie als Wissenschaft*, Königsberg, 1824-25, 2 vol., 390-XIV et 541-XXVIII;

c) Dans de nombreux opuscules, parmi lesquels il faut mentionner : *Psychologische Untersuchungen über die Stärke einer gegebenen Vorstellung*, 1812; *Psychologische Untersuchungen*, 1839-1841 [2].

d) Dans ses œuvres encyclopédiques.

La théorie pédagogique proprement dite est la partie la plus vaste et en même temps la plus embrouillée de toute l'œuvre de Herbart. Elle est exposée :

a) Dans *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, Göttingen, 1806, 482-X in-8° gr. Édit. Hartenstein, t. X; Kehrbach, t. II; Willmann, t. I; Bartholomäi-Sallwürk, t. I; Richter, t. I;

b) Dans *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Göttingen, 1835, 103-IV, in-8° gr.; 2e édition, 1841, 262, in-8° gr. Édit. Hartenstein, t. X; Kehrbach, t. X; Willmann, t. II; Bartholomäi-Sallwürk t. I; Richter, t. I, Reclam, n° 2753-54, Leipsig; Zimmer, Bibliothek Händel, n° 1353-1355 (Halle);

c) Dans des opuscules, notamment [3] :

1. Voir la liste détaillée de ces ouvrages dans *Zeitschrift für exacte Philosophie* (article d'Allihn), I, 1861, p. 79.

2. *Ib.*

3. Ces opuscules sont réimprimes dans Hartenstein, *Opuscules de Herbart*, t. I-III; dans Hart. W., t. VII, X, XI, XII et XIII; dans Kehrbach, selon leur

1. *Berichte an Herrn v. Steiger*, 1797-99;
2. *Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan*, 1801;
3. *Über Pestalozzi's neueste Schrift : Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, 1802;
4. *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*, 1802, 1804 2e éd. ;
5. *Rede bei Eröffnung der Vorlesung über Pädagogik*, 1802;
6. *Über die ästhetische Darstellung der Welt*; Nachschrift zur 2ten Auflage von Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung, 1804;
7. *Über den Standpunkt der Beurtheilung der Pestalozz. Unterrichtsmethode*, 1804;
8. *Vorrede zu Dissen's Kurze Anleitung zur Odyssee*, 1809;
9. *Über die Einrichtung eines pädagogischen Seminars*, 1809;
10. *Über pädagogische Discussionen*, 1810;
11. *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*, 1810;
12. *Über die dunkle Seite der Pädagogik*, 1811;
13. *Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz*, 1814;
14. *Über die allgemeine Form einer Lehranstalt*, 1814;
15. *Über meinen Streit mit der Modephilosophie*, 1814;
16. *Über das Verhältniss der Schule zum Leben*, 1818;
17. *Pädagogisches Gutachten über Schulklassen*, 1818;
18. *Über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien*, 1821;
19. *Abhülfe für die Mängel der Gymnasien und Realschulen*, 1823;
20. *Mathematischer Lehrplan für die Bürgerschulen*, 1824;
21. *Über das Verhältniss des Idealismus zur Pädagogik*, 1831;
22. *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*, 1831;

d) Dans *Aphorismen zur Pädagogik*;

e) Dans ses œuvres encyclopédiques.

f) Dans nombre de comptes rendus sur des ouvrages pédagogiques.

Malgré ces multiples ouvrages et articles, quelques parties de la pédagogie sont restées fragmentaires. Telle est la pédagogie

date, t. I-X; dans Ziller, *Herbartische Reliquien*; dans Willmann, *H. päd Schriften*, I-II, et dans Bartholomäi-Sallwürk, I et II.

psychologique dont il ne donne qu'une esquisse dans les *Lettres sur l'application de la psychologie à la pédagogie* et dans l'*Esquisse d'un cours de pédagogie*. La partie la mieux élaborée est celle de l'enseignement, qui renferme les idées principales de sa pédagogie et qui doit être considérée comme le centre de sa doctrine, dont nous donnons l'exposé dans les chapitres suivants.

CHAPITRE II

LA MORALE COMME BASE DE LA PÉDAGOGIE

Parmi les notions fournies par l'expérience, que le travail du philosophe doit débarrasser de leurs contradictions inhérentes, il y en a qui ne visent pas à faire comprendre l'expérience, mais qui doivent être considérées comme modèles pour ce que l'expérience doit impliquer. Ces modèles ne se trouvent pas dans les données; mais le contemplateur qui considère la donnée comme susceptible de formation et qui la juge, les y découvre. Celui qui les a trouvés peut les résumer dans une doctrine. Cette doctrine sera l'esthétique[1].

La partie de l'esthétique qui établit les modèles pour la volonté humaine est la morale. On l'appelle « philosophie pratique », puisqu'elle traite de la vie pratique, des actes humains; elle explique ce qui est bon et ce qui est mauvais[2].

Qu'est-ce qui est bon? Qu'est-ce qui est mauvais?

La science répond : tout ce qui est moralement beau, est également bon; et le mauvais c'est ce qui est moralement laid. C'est donc le goût qui nous guide dans le jugement moral. Mais le goût est incertain, dira-t-on. Certes, l'expérience nous montre que les jugements portés sur les objets complexes sont variables. Mais il faut faire abstraction de tout ce qui est inconstant ou variable et qui par suite détermine des états d'âme inconstants, variables. Il faut donc remonter aux éléments primitifs du juge-

1. *Entwurf zu Vorlesungen*, etc., *Über die Ideenlehre*, Kehrb., II, p. 327.
2. *Allg. pr. Philos.*, Einleitung, Kehrb., II, p. 333.

ment, et c'est précisement le caractère principal du jugement moral de se porter toujours sur ces éléments qui sont simples et évidents et qui entraînent nécessairement le jugement d'approbation ou de blâme.

Quels sont donc ces éléments?

La représentation comme telle est toujours objet de l'entendement, par conséquent elle nous laisse indifférents; isolée, elle n'éveille aucun sentiment. Quoi qu'on y ajoute, la représentation comme telle n'entraîne jamais une approbation ni un blâme. En d'autres termes, la matière nous est indifférente et ce n'est que la forme qui est soumise au jugement esthétique. Ce qui nous plaît ou déplaît, ce ne sont pas les éléments de la pensée, mais les rapports qu'ils ont entre eux, qui constituent précisément la forme de leur apparition. Ainsi dans la musique, par exemple, un son isolé n'a rien de ce qui constitue une tierce ou une quinte, qui résulte précisément du rapport de sons qui résonnent à la fois[2].

La morale, comme science esthétique, ne doit ni définir ni faire des démonstrations; elle n'a qu'à nous transporter dans la conception des rapports moraux élémentaires, autant qu'il y en a, qui, dans leur représentation parfaite, engendrent l'approbation ou le blâme[3].

Ces éléments moraux, qui plaisent ou déplaisent, sont les rapports de volonté[4]; car ce sont à eux seuls que s'ajoute le jugement nécessairement et spontanément. En effet, partout où les rapports de volonté apparaissent, l'approbation les sanctionne ou le blâme les retranche[5]. La base de toute morale est précisément ce jugement d'approbation ou de blâme, apporté aux rapports de volontés humaines.

Ces rapports simples sont au nombre de cinq[6].

a) L'accord ou le désaccord de la volonté avec la conviction morale (§ 80);

b) Rapports de comparaison entre deux vouloirs au point de vue de leur intensité et de leur extension (§ 81);

1. *Allg. pr. Philos.*, vom sittlichen Geschmack. Kehrb., t. II, pp. 339 à 348, *Lehrb. z. Einl.*, § 72. Kehrb., t. IV. p. 105.

2. *Allg. pr. Philos.*, Kehrb., II. p. 344.

3. *Ib.*, p. 345.

4. *Lehrb. zur Einl.*, § 79. 4e éd., § 89. Kehrb., IV. p. 113.

5. *Allg. pr. Philos.*, Kehrb., II. p. 346.

6. *Lehrb. zur Einl.*, § 80 et suiv., Kehrb., IV. p. 118 et suiv.

c) L'accord ou le désaccord de deux vouloirs si l'un est l'objet voulu de l'autre (§ 82);

d) L'accord ou le désaccord de deux vouloirs qui se portent simultanément sur un troisième objet (§ 83);

e) Les rapports d'équilibre naturel entre deux ou plusieurs volontés (§ 84).

Des jugements auxquels ces rapports donnent lieu, la science morale extrait les concepts qui fournissent l'idéal à la vie pratique. Ce sont les « idées morales pratiques », concepts semblables aux idées de Platon. Puisque ces idées ont leur racine dans la vie réelle et y doivent rentrer pour la régler, pour chacune d'elles on peut établir des modèles vivants. En effet, la poésie, et même la vie pratique nous en fournissent des exemples en abondance.

G. Schwab, dans son poème *Johannes Kant*, personnifie la première idée en la personne d'un docteur ès théologie, qui venant de Cracovie tombe entre les mains de brigands. Prévenant leur sommation, il leur tend sa bourse bien remplie et tous ses objets de valeur. « N'as-tu rien caché? lui crie-t-on à la ronde; rien dans les bottes, rien dans la ceinture? ». « Non », jure le docteur dans des transes mortelles. A peine éloigné de cette place dangereuse, il tâte sa ceinture, et, ô bonheur! une pièce d'or y restait cachée. Il est près de bondir de joie. La somme lui suffit pour regagner son pays. Mais, tout d'un coup il s'arrête. Une voix forte, l'impératif sacré, résonne à son oreille : « Ne mens pas! ne mens pas! Kant, tu as menti! » Il retourne sur ses pas, il cherche les brigands, il leur tend la pièce, et comme personne ne la lui arrache, honteux il les supplie : « Prenez, j'avais menti, voici ce que je vous avais caché! » — Dans ce cas, le jugement moral, la conviction s'est posé un postulat auquel la volonté s'est soumise, en s'affranchissant de tout avantage matériel [1].

Tout autre est l'acte de Pilate qui condamne Jésus, bien que persuadé de son innocence. Il n'a pas suivi sa conviction, sa volonté fut enchaînée par la crainte des hommes, il n'a pas agi librement [2].

Dans ces exemples nous avons les rapports de deux éléments : la volonté et la conviction. Il faut bien se rendre compte que ces

1. Ufer, *Vorschule der Pädagogik Herbarts*, Dresden, 1893, 6e éd., p. 34.
2. *Allg. pr. Philos.*, livr. I, chap. I, Kehrb., II, p. 355.

éléments ne sont pas deux êtres séparés dans la même personne, dont l'un donnerait les prescriptions et l'autre n'aurait qu'à obéir. Ce n'est au contraire qu'un seul et même être raisonnable qui veut et qui juge. Aussitôt qu'un désir s'élève, l'image de l'objet désiré nous est déjà présente. L'apercevoir et le juger ne font qu'un seul et même acte. Ce jugement plane au-dessus du vouloir; en restant immuable, le jugement constitue notre conviction, tandis que le vouloir tend vers l'action[1].

Les rapports qui peuvent résulter de ces éléments sont de quatre sortes :

a) Le vouloir maintient ce que la condition approuve;

b) La volonté s'abstient de l'acte approuvé;

c) La volonté tient fermement à ce qui est désapprouvé;

d) Elle s'abstient de l'action désapprouvée.

Dans le cas d'une approbation, le vouloir peut donc être positif ou négatif; positif, comme activité qui se met d'accord avec la conviction en accomplissant l'acte, et négatif en excluant toutes les autres directions et en se tenant à une seule. Dans le cas de la désapprobation, il se peut aussi que l'activité ou l'abstention manque. De tous ces rapports sortent les vertus platoniciennes : la *σοφία* ou l'intelligence, le goût; l'*ἀνδρεία* ou le vouloir actif, et la *σωφροσύνη*, la modération du vouloir, qui s'abstient de tout vouloir opposé[2]. De la désapprobation en particulier résulte ou l'absence de l'acte ou un conflit, qui dans le langage vulgaire sont appelés, l'un la faiblesse, l'autre la méchanceté[3].

Décomposés, ces éléments n'entraînent aucun jugement. La conviction comme telle, ou l'obéissance comme telle, ne peuvent plaire. Mais ce qui nous plaît, c'est l'accord du vouloir et de la conviction; et ce que nous blâmons, c'est l'acte où l'homme agit contre sa propre conviction. Le trait caractéristique de ces rapports est de nous mettre en présence de deux manifestations hétérogènes, à savoir du goût et du désir, liés dans un être raisonnable[4]. Toutefois ces deux éléments n'ont pas une valeur ou un rôle égal. La base du rapport est la conviction. L'obéissance est l'élément secondaire, par lequel l'idée de la liberté intérieure se réalise. Le

1. *Allg. pr. Philos.*, livr. I. chap. I, al. 5. Kehrb., II, p. 355.
2. *Ib.*, al. 6. p. 356.
3. *Ib.*, al. 7.
4. *Ib.*, al. 10.

premier est l'élément immuable auquel la volonté, l'élément souple et changeant, doit s'accommoder[1].

Mais une question se pose : à quelle conviction devons-nous obéir[2] ? Car il est évident qu'un malhonnête homme qui vole par suite de ses convictions doit d'abord les changer avant que ses actes puissent être considérés comme actes moraux[3]. La réponse nous sera donnée par les autres idées pratiques qui fournissent en quelque sorte le contenu à l'idée de la liberté intérieure, qui n'est qu'une idée de forme, enfermant et supposant toutes les autres[4].

Parmi celles-ci il y en a une qui est aussi purement formelle ; c'est l'idée de la perfection[5].

Louis XVI avait les sentiments d'un homme bon qui voulait le bien. Ce qui lui manquait, c'était la fermeté du vouloir. Tantôt il cède aux exigences du parti de la cour, tantôt à celles du tiers état. Il appelle Necker au ministère pour sauver la patrie, mais pressé par la cour il le congédie ; plus tard il l'a réinstallé et ainsi de suite. Les historiens le comparent à un roseau pliant[6]. Tout autrement se présente le caractère de l'apôtre Paul. Sa volonté, d'accord avec la conviction qu'il faut prêcher l'évangile aux païens, s'y déploie d'une façon extrêmement active et infatigable. Il est toujours en route pour que la parole de Dieu se répande et que les idées du Christ jettent leur lumière dans les ténèbres qui couvrent les contrées du paganisme. Il monte sur les hauteurs glaciales du Taurus, il descend dans les vallées de Lycaonie, il pousse son pèlerinage jusqu'à la mer Égée et, lorsqu'un Macédonien lui apparaît dans son sommeil, il se dirige vers Corinthe, ensuite il s'embarque pour l'Italie et demande au Ciel qu'il lui soit accordé de pouvoir pénétrer jusqu'à Rome et d'y ériger le royaume de Dieu[7].

Ces exemples font voir que les vouloirs peuvent être très divers. Il ne s'agit pas de leur essence, car ils sont tous égaux en ce qu'ils

1. *Allg. pr. Philos.*, liv. I, chap. I, al. 13, Kehrb., II, p. 357
2. *Ib.*, al. 12.
3. Fröhlich, *Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoy's*, Wien, 1901, 7e édition, p. 34.
4. *Allg. pr. Philos.*, Kehrb., II, p. 357.
5. *Lehrb. zur Einl.*, § 81, Kehrb., IV, p. 119.
6. Fröhlich, *Die wissenschaftliche Pädagogik*, p. 34.
7. Uer, *Vorschule der Pädagogik*, 6e édit., 1893, p. 35.

sont des tendances, des efforts. Mais ils ne sont pas égaux au point de vue de leur force. On peut mesurer de quelle quantité d'efforts le vouloir sera plus fort, ou plus faible, plus durable, ou plus fugitif. Abstraction faite de la valeur du vouloir, on peut donc porter un jugement uniquement sur ces mesures de grandeur, sur ces rapports de plus ou de moins dans l'activité, sur les différences d'un effort languissant à un effort énergique [1].

Il est évident que, dans ces rapports de mesure, le fort plaît à côté du faible, et le faible déplaît auprès du fort [2]. C'est pourquoi dans le second exemple le vouloir nous plaît, tandis qu'il déplaît dans le premier.

Le jugement porté sur ces rapports de mesures est tellement absolu, que la puissance du vouloir peut faire oublier son mauvais usage ou sa malveillance aux yeux du spectateur [3]. C'est ainsi qu'on admire Napoléon Ier malgré ses fautes [4].

Ce jugement se modifiera selon l'intensité, l'extension, et la concentration du vouloir. Cependant il faut remarquer qu'il n'y a pas de mesure absolue pour cette appréciation, et le jugement ne peut résulter que de la comparaison de deux grandeurs, où le plus grand sert à mesurer le plus petit [5]. L'homme qui travaille à sa culture personnelle jette les yeux sur le degré supérieur à celui auquel il est arrivé. Et comme, chaque degré franchi, il en verra toujours un plus élevé, ce degré vers lequel il tend lui servira toujours de comparaison avec l'état acquis. Chaque degré supérieur représente notre idéal momentané de perfection, idéal atteint à chaque pas, mais perdu aussitôt que gagné, car un nouveau degré plus haut se substitue au précédent [6].

L'idée conductrice qui stimule l'effort vers la perfection, en d'autres termes l'idée de la perfection, peut s'appliquer aux différentes matières : elle est donc purement formelle comme celle de la liberté intérieure, avec laquelle elle a ce point de commun qu'elle pourrait être réalisée par une volonté par hypothèse seule au

1. *Allg. pr. Philos.*, liv. I, chap. II, al. 3, Kehrb., II, p. 358.
2. *Ib.*, al. 5.
3. *Ib.*, al. 4.
4. Frohlich, *Die wissensch. Pädagogik*, p. 34.
5. *Lehrb. zur Einl.*, § 81, Kehrb., IV, p. 119.
6. *Allg. pr. Philos.*, liv. I, chap. II, al. 11, Kehrb., II, p. 359.

monde. Ces deux idées sortent donc des rapports dans lesquels une volonté isolée peut se trouver[1].

Cependant le vouloir, qui n'a que sa liberté intérieure et sa perfection, cesse de plaire aussitôt qu'il est envisagé comme élément simple dans ses relations avec d'autres vouloirs[2]. Les rapports qui peuvent résulter de la coexistence de deux ou plusieurs volontés, donnent naissance à trois autres idées pratiques, à celles de la bienveillance, du droit et de l'équité.

Le pédagogue Schmidt dépeint le caractère de Pestalozzi en ces mots : « Pour prêter secours aux opprimés et pour tirer les pauvres de la détresse, aucun sacrifice ne lui paraissait trop grand, trop cher. Il n'a jamais cherché son propre intérêt. Souvent il partageait son dernier denier avec les misérables et allait jusqu'à attacher ses propres souliers avec de la paille, ayant donné les boucles d'argent à un mendiant. Lors du séjour du roi de Prusse à Neuchâtel, il allait le chercher pour le gagner à ses idées humanitaires, quoiqu'il fût si malade qu'il s'évanouit à plusieurs reprises sur la route »[3]. Pestalozzi fut, comme le dit son épitaphe : « Pour autrui tout, rien pour lui-même ». Il cherche avant tout à améliorer la situation des enfants abandonnés. Convaincu que les enfants aspireraient un jour au bonheur, et persuadé que le bonheur ne peut être atteint que grâce à une bonne éducation, il fait porter tous ses efforts sur la réforme de l'enseignement. Il sacrifie toute sa vie à cette idée sans en avoir d'autres motifs que celui de faire le bien. Pestalozzi personnifie donc en quelque sorte l'idée morale que le langage vulgaire énonce par l'expression *bonté*, apparaissant souvent sous la forme d'un *bon cœur* ou d'un *homme de bonne volonté*, ce qui est précisément le « beau moral sublime »[4].

Souvent, ne connaissant pas le monde, la bonté crée le mal là où elle voulait semer le bonheur ; alors elle sera blâmée et chassée par ceux qui savent mieux agir. Toutefois elle ne perdra jamais sa beauté sublime[5].

Dans ce rapport nous sommes en présence d'un vouloir qui

1. *Allg. pr. Philos.*, liv. I, chap. III, al. 1. Kehrb., t. II, p. 361.
2. *Ib.*, p. 161.
3. Schmidt. *Geschichte der Pädagogik*, 2e édit., t. IV, p. 113.
4. *Allg. pr. Philos.*, liv. I, chap. III, al. 5. Kehrb., II, p. 362.
5. *Ib.*, p. 362.

se met d'accord avec d'autres volontés existantes ou imaginées; c'est un vouloir qui se propose la volonté étrangère comme objet voulu de ses efforts, et en cherche la satisfaction, le bonheur. C'est donc parmi tous les rapports de volonté celui qui précise de la manière la plus immédiate et la plus absolue la valeur du sentiment envers autrui[1]. Ses éléments ne peuvent être envisagés isolément : ni la qualité du vouloir agissant, car cette appréciation se fera selon l'idée de la perfection et de la liberté intérieure; ni la qualité de la volonté qui est l'objet du vouloir agissant, car la bonté est précisément bonté parce qu'elle est bonne immédiatement et sans motif, sans se demander si celui à qui elle témoigne sa bienveillance la mérite ou non. Cependant il est indispensable que la volonté représentée par celui qui agit, soit irréprochable, car autrement sa conscience se trouverait en conflit avec l'idée de la liberté intérieure[2].

Il est à remarquer qu'il ne s'agit nullement ici de la simple sympathie, car celle-ci n'est que l'écho ou l'imitation involontaire du sentiment d'autrui. Mais au point de vue pédagogigue, il importe d'établir le fait psychique suivant : l'état de sympathie se transforme aisément en un état de bienveillance sans qu'on puisse nettement marquer les limites. Toutefois ce passage ne se produit pas avec une nécessité absolue, et l'état de sympathie peut se perdre sans que la bienveillance en naisse[3].

La liberté intérieure, la perfection et la bienveillance sont l'objet immédiat d'une approbation spontanée. Les deux idées suivantes, l'idée de justice et l'idée d'équité, doivent au contraire leur origine à des jugements primitifs de réprobation.

Nous trouvons une des plus belles personnifications de la première de ces deux idées, dans *Le Rossignol*, un des plus célèbres poèmes de la littérature hongroise, avec lequel Jean Arany, le grand poète épique, raille le caractère opiniâtre et querelleur du Hongrois. Un dimanche matin de bonne heure, un villageois descend dans son jardin où, auprès de la haie, un rossignol chante perché sur un poirier du voisin, dont les branches s'avancent au-dessus de la haie sur son territoire. (Il n'avait jamais coupé ces branches, parce que leurs fruits tombaient dans son jardin.) Profondément touché

1. *Lehrb. zur Einl.*, § 82, Kehrb., IV, p. 120.
2. *Allg. pr. Philos.*, I, chap. III, al. 9, Kehrb., II, p. 363.
3. *Ib.*, al. 6, p. 332.

par le chant magnifique du petit être qui exprimait ainsi tous les sentiments qui l'agitaient et toute sa gratitude envers le créateur du monde, l'homme s'écrie : Oh, comme il est beau, ce chant de mon petit oiseau! — Quoi! votre oiseau? crie de l'autre côté une voix aigre et dure; c'est bien son ombre qui vous appartient et non pas l'oiseau et son chant! — Eh bien, à qui appartient-il donc, sinon à moi, puisqu'il chante sur mon domaine? — Sur votre domaine, ha, ha, ha; c'est sur votre domaine, lorsqu'il est perché sur mon arbre? — Mais il est pourtant chez moi! — Chez vous? quoi, chez vous? Un mot en amène un autre, on franchit la haie, on en vient aux mains, le sang coule, on intervient, et finalement l'habit de dimanche déchiré, le visage ensanglanté on s'assigne devant le juge, on se dispute, on se querelle; coûte que coûte, personne ne cède, car il s'agit *du droit*.

C'est donc le rapport de deux vouloirs qui se rencontrent; bien qu'ils s'aperçoivent qu'ils se font obstacle mutuellement, néanmoins ils persistent dans leur attitude, chacun veut la résiliation de l'autre et il en résulte le conflit [1].

Il importe de distinguer entre le conflit et la malveillance. Celle-ci s'oppose intérieurement et avec dessein à une volonté représentée. Celui là au contraire résulte de la rencontre imprévue de deux vouloirs sur un objet voulu par tous les deux. La malveillance est donc unilatérale; le conflit est au contraire mutuel, et qui cesse aussitôt qu'un de ses éléments cède. La première, quelle que soit la forme sous laquelle elle apparaisse, déplaît toujours. Dans le second, au contraire, les combattants, pris isolément, peuvent plaire grâce à leur force ou à leur courage, ils peuvent apparaître comme des héros. Cependant, abstraction faite de la mesure des forces, le rapport des volontés en question déplaît toujours [2].

Dans ce rapport il ne peut pas y avoir de différence entre les éléments. Chacun d'eux nie l'autre et lui fait obstacle. Le jugement qui s'y ajoute nie cette négation et réclame que chacun s'efface spontanément, et qu'il admette la volonté adverse. Sachant qu'il fait obstacle à l'autre, il faut qu'il se laisse volontairement arrêter et qu'il cède au sujet de l'objet désiré. Cette abstention n'est point une bienveillance, quoiqu'elle implique la supposition que le vou-

1. *Allg. pr. Philos.*, I, chap. IV, al. 7, Kehrb., II, p. 366.
2. *Ib.*, al. 9, 10 et 11.

loir opposé poursuit son but, car ce n'est que sous cette condition que le conflit peut être évité. Et puisque les deux volontés sont égales, il faut qu'elles agissent simultanément, que l'abstention soit réciproque et que par là le conflit soit évité de deux côtés [1].

L'abstention une fois faite doit être définitive; une renaissance du désir implique une violation du droit déjà créé pour l'autre par l'abstention du premier sur l'objet en litige. Par conséquent, celui qui violerait ce droit devrait essuyer seul la réprobation qui résulterait du nouveau conflit, si l'autre s'était déjà emparé de l'objet cédé. C'est donc l'abstention qui crée les limites du droit; ce droit résulte précisément de l'accord entre plusieurs volontés, en vue d'éviter les conflits [2].

Le droit n'est donc qu'une convention. Il n'a pas de source dans ce qu'on pourrait nommer « droit matériel », qui consisterait à revendiquer une possession en excluant les autres. Ce n'est donc rien de plus qu'un pacte. Sortant d'une abstention, il n'a d'autre obligation que celle pour laquelle elle a été conçue et pour celui en faveur duquel elle a été consentie; et ni l'étendue ni le degré de la validité du droit ne peuvent plus changer, une fois que ces rapports sont établis [3].

Puisque le droit sort d'une convention, tout conflit qui en résulte doit être réglé par convention, ce qui exclut l'intervention de la force, car une telle intervention serait déjà un empiétement sur les droits d'autrui. De là le caractère préventif de cette idée qui exige une conduite morale par laquelle tout conflit est évité [4].

En évitant le conflit, nous entrons nécessairement dans un domaine dont le caractère est positif, et c'est le caractère général du droit. Mais on ne doit jamais perdre de vue que le caractère sacré et inviolable du droit n'a d'autre base que l'aversion du conflit [5].

Quoique le droit, comme convention, exclue l'intervention de la force, la contrainte n'est nullement exclue du système moral. Elle aura sa place, mais seulement dans la réalisation de la cinquième idée, de l'équité, qu'on confond si fréquemment avec celle du droit.

1. *Allg. prakt. Philos.*, I. chap. IV, al. 9, 10 et 11. Kehrb., II. p. 367.
2. *Ib.*, al., 11, 12, p. 367.
3. *Ib.*, al. 12, 13, 15, 17, 18, p. 368.
4. *Ib.*, al. 19, p. 369.
5. *Lehrb. z. Einl.*, § 13. Kerhb., t. IV, p. 120.

En présence d'un crime, la conscience ne se contente pas de la reprobation, elle exige aussi la punition du criminel. Le lynchage est précisément une expression de ce jugement spontané. De même, en face d'un acte de bienveillance, la conscience exige que le bénéficiaire témoigne de la reconnaissance.

Pour trouver le rapport qui est la base de ce jugement, il faut partir de l'état antérieur à l'acte. Avant que l'acte eût lieu, tout était en équilibre. Lorsque l'acte survient, l'équilibre est troublé. Tout acte, qu'il soit bon ou mauvais, a donc pour effet une perturbation qui provoque un blâme[1]. Si ce blâme était une force active, il aurait pour effet l'arrêt de l'acte; mais puisque l'acte s'accomplit, le blâme subsiste tant que la perturbation n'est pas supprimée, tant que la quantité du bien ou du mal reçu n'est pas rendue envers l'agent, en d'autres termes, tant que le rapport primitif des volontés (antérieur à l'acte) n'est pas en quelque sorte rétabli, restauré par la rémunération[2].

La différence entre le rapport du droit et celui de la rémunération est donc essentielle. Là, il s'agit d'une rencontre involontaire de deux vouloirs dirigés tous deux vers un seul objet voulu. Ici, il s'agit d'un vouloir qui par son acte pénètre volontairement dans la volonté étrangère; par suite, celle ci souffre ou se réjouit[3]. C'est donc un nouveau rapport. L'essence en est ce fait que l'absence de rétribution déplaît[4].

L'ordre des cinq idées morales représente une gradation dans la complication des rapports de volonté. Dans la première idée il n'y a qu'un vouloir qui se trouve en face du jugement. Dans la deuxième il s'agit de plusieurs efforts qui se mesurent dans le même sujet voulant. La troisième se trouve sur la limite entre un et plusieurs vouloirs réels, puisqu'elle sort du contact du sujet voulant avec une volonté représentée. La quatrième sort du contact involontaire de deux vouloirs et la cinquième de la rencontre volontaire de deux vouloirs[5].

Il se pose maintenant une question : est-il impossible de continuer cette gradation? Il est évident que ni un vouloir seul ni

1. *Allg. pr. Philos.*, I, chap. v, al. 8, 9, 10. Kehrb., II, p. 372.
2. *Ib.*, al. 11 et 16.
3. *Ib.*, al. 2, p. 370.
4. *Ib.*, al. 6, p. 371.
5. *Ib.*, I, chap. vii, al. 1, p. 385.

deux ou plusieurs vouloirs ne peuvent avoir d'autres rapports que ceux qui viennent d'être examinés. Pris isolément les vouloirs, quel que soit leur nombre, n'auront qu'un contact volontaire ou involontaire. Cependant on peut considérer plusieurs vouloirs dans un ensemble comme appartenant à un seul et même être raisonnable [1].

Admettons qu'une multitude d'êtres parfaits soient assemblés sur un sol limité qui les attire et les occupe par ses divers produits naturels, et qui offre ses biens également à tous. Puisque ces vouloirs se rencontrent nécessairement sur ces objets, une supposition s'impose : ces êtres auront entre eux des conflits qui, selon l'idée du droit, doivent être évités [2].

Donc, partout où les hommes vivent ensemble, il faut prendre des mesures pour éviter ou pour prévenir le conflit et, s'il a éclaté, pour l'aplanir. Les mesures préventives consistent dans de multiples abstentions qui donnent naissance au droit d'occupation, à la propriété et par là au droit matériel [3]. Cependant toutes les conventions préventives ne peuvent pas exclure la possibilité d'un conflit. De là la nécessité de reconnaître *a priori* la validité de la loi et l'autorité du juge. Pour le cas où le conflit a éclaté, il sera besoin d'autres conventions de la part de la société, qui sanctionnent les interventions autoritaires [4]; en un mot, il est indispensable que les rapports des hommes, d'où sort l'idée du droit, soient réglés par toute une série d'institutions formant un ensemble, exprimé par l'idée du système judiciaire [5].

Parmi les multiples moyens dont l'idée se servira dans sa réalisation, figure au premier plan la menace qui annonce la punition, par laquelle nous entrons dans le domaine d'une nouvelle idée : dans le système de rétribution [6].

L'idée de l'équité exige, comme nous l'avons vu, la récompense pour un bienfait et la punition pour un forfait. Cette idée a plus d'importance quand il s'agit d'une grande société, au sein de laquelle toute perturbation pourrait être une menace pour son exis-

1. *Allg. prakt. Philos.*, I, chap. VII, al. 1, 2, 3, Kehrb., t. II, p. 385.
2. *Ib.*, al. 7, p. 386.
3. *Ib.*, chap. VIII, al. 1, 2, 3, pp 388, 389.
4. *Ib.*, al. 8, 9, 10, p. 391.
5. *Ib.*, pp. 388, 389.
6. *Ib.*, al. 10, p. 391.

tence. Il est dans l'intérêt de tous que le mérite ne reste pas sans récompense et que, dans l'appréciation des valeurs qui doivent être récompensées, les erreurs soient évitées autant que possible[1]. Cependant bien plus importantes encore sont les institutions qui ont pour but la répression; par elles le système de rétribution est étroitement lié au système judiciaire : ils doivent se compléter mutuellement[2].

Quoique les affaires de la société semblent bien réglées par ces deux systèmes, le spectateur bienveillant n'y trouve pas pleine satisfaction, car la bienveillance lui suggère le vœu que la société assure la plus grande somme possible de bien-être à tous ses membres. Les organisations sociales qui ont pour but la réalisation de ce vœu forment le système administratif[3].

Cette idée constitue une restriction considérable de la notion du droit, car elle nie chaque titre personnel qui fait obstacle au bien public. Elle implique également une modification profonde de l'équité, car elle néglige complètement l'égalité; elle accepte et attend même nos privations au profit de nos semblables[4].

La vie sociale consiste dans la rencontre, dans le choc, ou dans le concours des forces dont le développement peut être apprécié au point de vue de l'idée de perfection. Cette appréciation appliquée à la société nous conduit à l'idée d'un système qui assure à ces forces le développement le plus parfait possible. C'est le but du système civilisateur[5].

Cette idée soulève une question très importante : les efforts des individus doivent-ils se multiplier et s'étendre ou s'approfondir et se spécialiser? Au point de vue de l'intensité, il est indispensable que l'activité de chacun soit limitée à un métier spécial. Mais, d'autre part, pour empêcher la séparation complète des hommes et pour rendre possible à chacun d'entrer en contact intime avec ses semblables, il doit posséder le cercle d'idées communes à tous[6].

Si tous ces efforts pour réaliser les idées du droit, de l'équité, de

1. *Allg. pr. Philos.*, I, chap. IX, al. 1, 2, 3, Kehrb., II, p. 392.
2. *Ib.*, al. 4 et 5, pp. 392, 393.
3. *Ib.*, chap. VII, al. 8, pp. 386 et 387.
4. *Ib.*, chap. X, al. 7, 8, 12, pp. 400, 401.
5. *Ib.*, chap. VII, al. 9, p. 387; chap. XI, al. 1, p. 402.
6. *Ib.*, chap. XI, al. 5, 7, 8, 9, 10, pp. 402 à 404.

la bienveillance et de la perfection sont devenus les soins communs de la société, l'obéissance générale à la conviction publique est établie et il en résulte la liberté intérieure des associés, qui semblent avoir une seule et même âme [1]. L'antagonisme entre les individus qui veulent suivre chacun leur propre jugement disparaît ; ils sont animés d'un esprit qui n'appartient exclusivement à aucun d'eux, mais qui est néanmoins familier à chacun d'eux ; ils le regardent comme l'âme commune, et leur union constitue « la société animée » [2].

Quoique les idées morales primitives ne proviennent pas de l'individualité, néanmoins elles n'ont d'autorité que pour les individus. Les idées dérivées, par contre, se rapportent à la société. Mais puisque ce sont les individus qui les réalisent ensemble, il faut que chacun distingue ce qu'il doit à lui-même et ce qu'il doit à la société ; il faut qu'il sache quel est le but de sa vie individuelle et quel est celui de sa vie sociale [3]. Et, après avoir fait cette distinction, il doit unir et réaliser toutes ces idées, dont l'ensemble doit régner dans son âme et dominer sa conduite [4].

L'ensemble des idées morales constitue la conviction morale, et celui qui selon l'idée de la liberté intérieure agira toujours d'accord avec cette conviction, sera l'homme vertueux. La vertu n'est donc que le rapport entre la conviction totale et le vouloir constamment d'accord avec cette conviction morale [5]. La réalisation constante de ce rapport est la moralité même, le but suprême de la vie morale, par suite le but suprême de toute éducation [6]. Sur ce sujet la morale donne le précepte en ces mots : « Unissez les idées morales primitives comme déterminant le caractère d'une personne, et considérez cette personne en même temps comme membre d'une société conçue conformément aux idées dérivées : vous en aurez la vertu » [7], et c'est dans ces mots mêmes qu'on peut, au point de vue pédagogique, résumer toute la doctrine morale de Herbart.

En indiquant le but de l'éducation, la morale sert donc dans

1. *Allg. prakt. Philos.*, I, chap. VII, al. 10, Kehrb., II, p. 387.
2. *Ib.*, I, chap. XII, al. 1, p. 405.
3. *Ib.*, al. 4 et 10, pp. 405, 407.
4. *Lehrb. zur Einl.*, § 85, Kehrb., IV, p. 123.
5. *Allg. prakt. Philos.*, II, chap. I, al. 4, 5, 6, Kehrb., II, p. 410.
6. *Umriss*, §§ 9 et 8, Kehrb., X, p. 71.
7. *Kurze Encyklopädie der Philosophie*, I, chap. III, § 27, Kehrb., t. IX, p. 57.

toute son étendue de base à la pédagogie avec laquelle elle a non seulement dans son ensemble, mais aussi par toutes ses parties des rapports étroits et multiples. Par exemple : l'idée de la perfection rappelle qu'il faut songer à la santé du corps et de l'esprit, les estimer et les cultiver [1]. L'idée de la bienveillance rappelle qu'on doit mettre l'enfant à l'abri des excitations à mal faire, aussi longtemps qu'elles peuvent être dangereuses [2]. L'idée du droit exige que l'enfant renonce à lutter, et qu'il réfléchisse sur la lutte, afin que l'estime du droit se fortifie en lui [3]. L'idée de l'équité vient en considération surtout dans les cas où l'élève mérite une punition proprement dite, comme expiation du mal fait avec intention [4]. Puisque les condisciples forment une petite société, il faut que cette société soit constituée d'après les exigences du système judiciaire et du système de rétribution [5]. Le système administratif exige que chaque enfant, sans distinction de classe, soit accoutumé à se joindre aux autres, afin d'être utile à un tout social. Cette obligation peut prendre des formes très variées, même au point de vue de l'éducation physique [6]. Enfin le système civilisateur démontrera les limites entre la culture humaine générale et l'instruction professionnelle [7].

Au point de vue de l'éducation pratique, c'est l'idée de la perfection qui domine par son application continue, sans cependant prédominer aux dépens des autres idées. Car, l'éducateur voit dans l'élève une force, qu'il doit s'appliquer constamment à accroître, à diriger en tous sens et à contenir [8]. La maxime *perfici te* n'est ni si générale comme l'a dit Wolf, ni à rejeter comme le fait Kant. La perfection, l'accroissement en tous sens est la vraie destination de l'enfant et la première condition de tout ce que nous avons à espérer de lui [9].

Par quelle voie et par quels moyens ces devoirs moraux de l'éducation doivent être accomplis, c'est sur quoi la psychologie doit fournir les renseignements.

1. *Umriss*. § 10. Kehrb., t. X, p. 71.
2. *Ib.*, § 11.
3. *Ib.*, § 12, p. 72.
4. *Ib.*, § 13.
5. *Ib.*, § 14.
6. *Ib.*, § 15, Pinl., p. 36 et suiv.
7. *Ib.*, § 16, Kehrb., t. X, p. 72.
8. *Ib.*, § 17. Pinl., p. 37.
9. *Ib.*, Kehrb., t. X, p. 73, note.

CHAPITRE III

FONDEMENT PSYCHOLOGIQUE DE LA PÉDAGOGIE

Tout autour de nous une multitude infinie d'objets et d'êtres vivants nous apparaît. Nous les voyons, nous les entendons, les touchons, les sentons ou les goûtons. Ils fournissent la matière de notre expérience. Toutefois ce ne sont pas les choses elles-mêmes qui constituent cette matière. Nous n'en avons que des sensations, et une sensation n'est pas une chose, c'est un état [1].

Ce qui existe autour de nous n'est donc pour notre conscience qu'une pure apparence; mais une apparence qu'on ne peut nier, car si rien n'était, rien ne pourrait apparaître. D'où donc l'apparence peut-elle venir? Puisqu'il nous apparaît quelque chose, il faut qu'il y ait quelque chose; il faut donc poser en fait quelque chose. Cette nécessité de poser quelque chose se produit à chaque pas que nous faisons dans le champ des données, et le nombre d'invitations à poser quelque chose s'accroît avec chaque sensation qui nous vient du dehors. Ce que nous posons comme source de l'apparence, c'est « l'être », en opposition avec la donnée qui est la véritable apparence. Donc autant d'apparences, autant d'invitations à poser l'être [2].

La notion « être » implique ainsi la réalité, c'est-à-dire ce qui existe dans l'expérience, en opposition avec l'illusion [3]. Cependant

1. *Allg. Met.*, § 199. Kehrb., VIII, p. 52.
2. *Ib.*, §§ 199, 200, 201 ; pp. 53, 55.
3. *Ib.*, §§ 196, 197, pp. 49 à 52.

ce que nous posons, c'est à-dire l'être, ne peut être conçu tel que les choses nous apparaissent. L'expérience nous montre les choses dans un va et vient, dans un flux et reflux continuel et perpétuel. Mais tout changement est à la fois inintelligible et contradictoire[1]. Une chose ne peut rester toujours identique à elle-même et à la fois changer[2]. Par conséquent, dans l'être il ne peut y avoir aucun changement, ni des qualités multiples ou changeables[3]. Il faut donc poser l'être comme les Éléates l'ont fait, de la façon absolue, avec une qualité simple, exempt de toute pluralité[4].

Quoique l'être soit simple, indivisible, sans pluralité de qualité, toujours immuable, toujours identique à lui-même[5], il faut néanmoins qu'il rende possible le changement, le devenir. Mais comment? Où tout reste identique, rien ne peut se passer. Comment quelque chose pourra-t-il se passer si l'être reste immuable et toujours identique à lui-même[6]?

Tout mouvement, tout changement, tout ce qui se passe résulte de ce que ces êtres simples en nombre infini ne peuvent rester isolés et ne le sont en réalité jamais. Ils sont en rapport les uns avec les autres. Tout être, par le fait de son existence, est opposé à tous les autres êtres. De deux choses qui s'opposent, l'une exclut toujours l'autre. Les êtres, eux aussi, devraient s'exclure ou se détruire les uns les autres. Mais puisque cette opposition est réciproque, et que les êtres ne peuvent s'anéantir mutuellement, il en résulte qu'ils doivent rester dans cet état d'opposition. On pourrait comparer cet état à la poussée des pierres dans une voûte, poussée d'où résulte l'équilibre; mais une telle comparaison même serait très dangereuse, car il s'agit ici d'éviter avec le plus grand soin tout rapport spatial. Il ne s'agit que d'un changement qualitatif qui se produirait si chaque être ne possédait pas sa résistance propre, qui est l'énergie de sa propre conservation.

1. *Lehrb. z. Einl.*, § 112. Kehrb., IV, p. 181.
2. Cette contradiction est démontrée dans une ingénieuse et subtile mais longue critique, insérée dans : *Einleitung in die Philosophie*, §§ 104 à 109, Kehrb., IV, pp. 162 à 174.
3. *Ib.*, § 111, p. 180.
4. *Ib.*, § 113, p. 181.
5. *Allg. Met.*, §§ 207 et 208 : Kehrb., VIII, pp. 63 à 67.
6. *Ib.*, § 235, p. 104.

C'est donc une destruction mutuelle empêchée par un acte de conservation individuelle[1].

Puisque chaque être simple s'oppose à tous les autres, il y a lieu à une infinité d'actes possibles de conservations individuelles qui tous diffèrent les uns des autres, et qui ont chacun leur caractère propre, bien que partout et toujours ce soit le même être simple qui se conserve dans l'intégrité de sa qualité essentielle[2].

Un de ces êtres simples est l'âme humaine, qui non seulement n'a point de parties, mais encore n'a pas de qualités différentes[3]. Elle n'a ni des dispositions, ni des facultés pour recevoir ou pour produire quelque chose. Elle n'est pas une *tabula rasa*, si l'on entend par là qu'on y pourrait inculquer des impressions extérieures; elle n'est pas non plus une substance avec une activité *a priori*: elle n'a primitivement ni des représentations, ni des sentiments, ni des désirs; elle ne sait rien d'elle-même, ni rien des objets extérieurs; il n'y a point en elle de forces d'intuition et de pensée, point de loi de volonté et d'action, ni même de germes de tout cela[4]. L'essence de l'âme nous est absolument inconnaissable et le restera toujours[5].

Comme chaque être simple, l'âme aussi peut se manifester d'une infinité de manières comme force, sans cependant être une force, encore moins une multitude de forces. Ce n'est que dans le contact avec les autres êtres qu'elle se manifeste comme telle, en résistant à la destruction, en d'autres termes, c'est dans sa conservation individuelle qu'elle se manifeste comme force[6]. Dans ce contact avec les êtres simples, l'âme tend à se maintenir dans son état primitif, et c'est le seul événement véritable auquel se ramène tout ce qui se produit dans l'âme[7].

L'être simple, « cette substance simple que nous appelons à juste titre l'âme »[8], n'a pas un siège déterminé. L'expérience nous montre que le lieu occupé par elle doit être le cerveau. Cependant il est probable que l'âme n'est pas immobilisée à un

1. *Allg. Met.*, §§ 231, 234. Kehrb., VIII, pp. 98 et 103.
2. *Ib.*, § 236, p. 106.
3. *Lehrb. zur Psychologie*, § 150. Kehrb., IV, p. 363.
4. *Ib.*, § 152, p. 364.
5. *Ib.*, § 153, p. 364.
6. *Hauptpunkte der Metaphysik*, § 5, Kehrb., II, pp. 195 et 196.
7. *Lehrb. zur Psychologie*, § 154, Kehrb., t. IV, p. 364.
8. *Psychologie als Wissenschaft*, § 31, Kehrb., t. V, p. 253.

point fixe et qu'elle se meut dans une certaine région [1]. Cette région doit être cherchée aux environs du passage entre l'encéphale et la moelle épinière [2], où elle est implantée à l'aide du système nerveux [3]. Il est à remarquer qu'en parlant du siège de l'âme, il ne s'agit pas d'un espace réel, il ne s'agit pas même de la question : « Où est-elle? » car elle n'a pas d'étendue, de même que les éléments de la matière n'en ont pas [4].

Dans sa demeure bien située et tranquille, l'âme est en rapport causal avec le système nerveux [5], qui est exclusivement à son service [6], et dont elle diffère par sa nature essentielle [7]. Ce système nerveux, par l'intermédiaire duquel l'âme entre en communication avec le monde extérieur, est composé, lui aussi, d'êtres simples qui forment une chaîne à l'extrémité de laquelle se trouve précisément l'âme. Supposons qu'une action quelconque vienne à s'exercer sur un organe, c'est-à-dire que certains êtres simples viennent à entrer en connexion avec ceux qui constituent l'extrémité d'un nerf sur la périphérie : il se produit dans toute la chaîne des êtres simples, dont ce nerf est composé, des perturbations et des actes de conservation individuelle. Donc, l'influence venant du dehors se transmet progressivement dans l'espace en suivant le nerf et produit finalement dans l'âme un acte de conservation individuelle [8].

Ces actes par lesquels l'âme se conserve vis-à-vis des êtres simples avec lesquels elle entre en connexion, sont les représentations [9]. Puisque la simplicité de l'âme n'exclut en aucune façon la multiplicité infinie d'actes de conservation, il peut y avoir une multiplicité infinie de représentations, suivant la nature de l'action exercée du dehors et celle du nerf affecté [10]. Ces représentations sont l'origine exclusive de toute la vie psychique et c'est d'elles

1. *Psych. als Wiss.*, § 154, Kehrb., t. VI, p. 290.
2. *Lehrb. zur Psychol.*, § 163, Kehrb., t. IV, p. 368.
3. *Ib.*, § 164.
4. *Psych. als Wiss.*, § 154, Kehrb., t. VI, p. 289.
5. *Ib.*, § 159, pp. 304 et 305.
6. *Lehrb. zur Psych.*, § 165, Kehrb., t. IV, p. 369.
7. *Psych. als Wiss.*, § 157, Kehrb., t. VI, p. 298.
8. *Ib.*, § 154, Kehrb., VI, p. 288. Cf. Mauxion, *La Métaphysique de Herbart*, p. 208.
9. Brandis, *Ungedr. Briefe Herbarts*, lettre de Herbart à Brandis, p. 21, et *Lehrb. zur Psych.*, § 155, Kehrb., IV, p. 364.
10. *Ib.*, § 155, et *Psych. als. Wiss.*, § 154, Kehrb., VI, p. 289.

que l'esprit s'élève progressivement aux formes universelles, aux concepts les plus abstraits, aux catégories, à la science même. La psychologie construit donc l'esprit avec des représentations, comme la physiologie le corps avec des fibres [1].

Puisque en dehors des représentations il n'y a rien dans la vie psychique, dire : l'homme a une mémoire, ou de la raison, ou de l'imagination, ne peut signifier qu'il possède des forces spéciales; ce ne sont pas des réalités, ni des facultés, mais tout simplement des noms collectifs logiques pour une classification provisoire des phénomènes psychiques [2].

Les conservations individuelles sont les actes intrinsèques de l'être simple [3]; donc, nos représentations sont nos propres actes; par suite de l'unité de l'âme, elles se construisent toutes par le même mécanisme psychique [4], mais chacune d'elles a une qualité spéciale, déterminée d'une part par ses conditions extérieures, d'autre part par la nature de l'âme même [5].

Un tel acte de conservation une fois produit devrait rester immuable; cependant il n'en est pas ainsi, car à chaque moment de nouveaux actes de conservation se produisent. A l'égard du nouvel acte, de la nouvelle représentation, l'acte précédent ou la représentation antérieure tend à se maintenir par une certaine résistance. Or, chaque résistance est la manifestation d'une force, donc la représentation devient par là une force. Originairement elle ne l'est pas; elle devient telle dans sa rencontre avec d'autres représentations [6].

Quel est le résultat de cette rencontre, de la résistance mutuelle des représentations comme forces?

Avant d'examiner les différents rapports des représentations, il importe de distinguer entre une représentation représentée ou étant présente à l'esprit, et une représentation non représentée, ou n'étant pas présente à l'esprit. Une représentation représentée signifie : une représentation qui est dans la conscience. Le mot conscience ne signifie que l'ensemble de tout ce qui est présent à

1. *Psych. als Wiss.*, Vorrede, Kehrb., V. p. 180. Cf. Mauxion, p. 167.
2. *Lehrb. zur Pysch.*, § 236, Kehrb., IV. p. 422.
3. *Psych. als Wiss.*, § 32, Kehrb., V. p. 257.
4. *Lehrb. z. Psychologie*, § 196, Kehrb., t. IV, p. 401.
5. *Psych. als Wiss.*, § 31, Kehrb., V. p. 253.
6. *Ib.*, § 36, pp. 274, 285, et *Lehrb. zur Psych.*, § 10, Kehrb., pp. 369, 370.

la fois dans l'esprit, c'est donc en quelque sorte le domaine où les mouvements des représentations se déroulent. Une représentation est dans la conscience, tant qu'elle est l'objet d'un véritable acte de représentation [1].

Chaque représentation tend à se maintenir dans la conscience. Cependant un nouvel acte de conservation de l'âme la supplante, et dans sa résistance elle devient une tendance à la représentation [2]. L'expression indique déjà qu'aussitôt que l'obstacle cède, la représentation réapparaît dans la conscience par suite de sa nature de tendance. De là la possibilité de la reproduction [3]. Le moment où la représentation réellement représentée devient une simple tendance à être représentée est appelé le seuil de la conscience [4].

La représentation peut donc être :

a) Au dessus du seuil de la conscience, c'est-à-dire en pleine conscience;

b) Sur le seuil de la conscience, lorsque, refoulée ou obscurcie par une autre, elle arrive exactement au point où elle est transformée en tendance, et alors la moindre action qui s'exerce sur elle suffit pour la ramener dans la conscience;

c) Au-dessous du seuil de la conscience, quand elle est tellement abaissée qu'il faudra un effort plus ou moins considérable pour la faire remonter dans la conscience [5].

Il importe également de distinguer l'expression « être dans la conscience » de l'expression « avoir conscience de quelque chose ». La dernière expression implique nécessairement la perception intérieure, la première ne l'implique pas [6].

La question se pose donc d'une façon plus précise : comment une représentation monte-t-elle ou descend-elle au-dessus ou au-dessous du seuil de la conscience?

Quand une représentation se trouve dans la conscience et qu'une nouvelle y survient, la nouvelle venue refoule la première et celle-ci se transforme en tendance. Elle tend à être représentée, mais la nouvelle venue l'arrête. Cet arrêt peut-être plus ou moins

1. *Lehrb. zur Psych.*, § 16, Kehrb., IV, p. 372.
2. *Psych. als Wiss.*, § 36, Kehrb., V, p. 275.
3. *Lehrb. zur Psych.*, § 11, Kehrb., IV, p. 370.
4. *Ib.*, § 16, p. 372.
5. *Ib.*, § 16. Cf. Mauxion, *La Métaphysique de Herbart*, p. 170.
6. *Ib.*, § 16, Kehrb., IV, p. 372.

grand selon la force de la représentation ; et selon cette force d'arrêt, la première sera plus ou moins obscurcie, plus ou moins affaiblie ; en d'autre termes, plus ou moins transformée en tendance. Donc, la transformation en tendance ne se fait que partiellement et la partie transformée en tendance en constitue en quelque sorte le complément, mais de telle manière qu'elle exprime un certain degré d'obscurcissement de la représentation tout entière [1].

Quand une représentation atteint le degré d'obscurcissement qu'exige la force d'arrêt de la nouvelle venue, les représentations sont en équilibre. Ce point d'équilibre peut être atteint plus ou moins rapidement, selon le « mouvement des représentations », expression qui indique le changement progressif de degré dans leur obscurcissement [2].

Tous ces phénomènes, la perte que subissent les représentations dans l'état d'équilibre, la proportion suivant laquelle cette perte totale se répartit sur chacune d'elles, la descente d'une représentation sous la force d'arrêt et son ascension en cas de diminution de cette force, etc., peuvent être étudiés, mesurés et déterminés.

Prenons par exemple 3 représentations simultanées et non arrêtées, dont les forces respectives seront indiquées par a, b et c ; a indiquant la plus forte et c la plus faible. Pour qu'une d'elles reste sans arrêt dans la conscience, il faut que les deux autres soient complètement arrêtées. La somme d'arrêt sera donc $= b + c$. Cette somme doit être répartie sur les 3 représentations dans la proportion inverse de leur force, par laquelle elles s'opposent à l'arrêt. L'arrêt se fera donc dans la proportion de $\frac{1}{a}$, $\frac{1}{b}$, $\frac{1}{c}$ ou bc, ac, ab. Le calcul de répartition se fait ainsi :

$$(bc + ac + ab) : \left\{ \begin{array}{l} bc \\ \\ ac = b + c : \\ \\ ab \end{array} \right. \left\{ \begin{array}{l} \dfrac{bc\,(b+c)}{bc+ac+ab} \\ \\ \dfrac{ac\,(b+c)}{bc+ac+ab} \\ \\ \dfrac{ab\,(b+c)}{bc+ac+ab}, \end{array} \right.$$

c'est-à-dire de la force a, il sera arrêté la quantité $= \frac{bc\,(b+c)}{bc+ac+ab}$. La

1. *Lehrb. zur Psych.*, §§ 11 et 12. Kehrb., IV, p. 370.
2. *Ib.*, § 13, p. 371.

force b perdra la somme $= \frac{ac(b+c)}{bc+ac+ab}$; et la plus faible représentation est arrêtée par la somme $\frac{ab(b+c)}{bc+ac+ab}$. Il va sans dire que la plus faible, c, ayant la moindre résistance, sera la mieux arrêtée. De plus, d'après ce calcul, il est possible que la force d'arrêt pour elle soit plus grande qu'elle n'est elle-même, ce qui semble absurde; mais dans ce cas la limite extrême est l'arrêt complet et la disparition complète de la représentation dans la conscience. Dans ce cas $c = \frac{ab(b+c)}{bc+ac+ab}$, il en résulte que $c = b\sqrt{\frac{a}{a+b}}$. Et si les deux représentations plus fortes ont les forces égales, alors $a = b = 1$ et $b\sqrt{\frac{a}{a+b}} = \sqrt{\frac{1}{2}}$. Par là on voit avec quelle facilité une représentation plus faible peut-être délogée de la conscience[1].

Dans tous ces cas il s'agit de représentations simples, comme par exemple du rouge, du bleu, du doux, etc. Mais le calcul se complique infiniment quand ces représentations simples entrent en liaison et forment certains groupes dont les éléments, ces représentations simples, sont fortement liés les uns aux autres.

En effet, les représentations ne sont pas toujours en lutte entre elles; elles peuvent s'unir et s'attirer mutuellement dans la conscience. Seules, les représentations sur le seuil de la conscience ne peuvent entrer en liaison avec d'autres, car, transformées en tendances, elles s'opposent à toutes les autres, et par là elles sont en quelque sorte isolées. Mais dans la conscience les représentations peuvent s'unir et même de deux manières différentes :

a Les représentations de la même nature se fondent, en d'autres termes, elles donnent lieu à des fusions;

b Les représentations de nature différente, comme par exemple la couleur et le poids, s'unissent, en formant des complexions[2].

La complexion peut être parfaite, comme par exemple l'union du mot avec l'objet auquel il s'applique. En effet, les mots et les pensées sont dans la langue maternelle si étroitement liés qu'il semble

1. *Lehrb. zur Einl.*, § 158. Kehrb., IV, p. 239.
2. *Lehrb. zur Psychol.*, § 22. Kehrb., IV, p. 374.

souvent qu'on pense à l'aide des mots. La fusion par contre n'est jamais parfaite, car il y aura toujours des traces des représentations particulières fusionnées[1].

Les complexions et les fusions sont les résultats immédiats de l'unité de l'âme[2], et elles agissent à leur tour également comme des forces, comme une somme totale, mais d'après les lois mécaniques spéciales. Elles modifient complètement le seuil de la conscience pour chacun de leurs éléments, et il se peut qu'une représentation extrêmement faible se maintienne et agisse dans la conscience par suite de sa liaison avec d'autres[3]. Ainsi, dans le cas indiqué plus haut, si a et b avaient déjà fusionné avant l'apparition de c, alors cette dernière ne pourrait plus se maintenir avec sa force $\sqrt{\frac{1}{2}} = 0{,}707$, mais elle aurait besoin d'une force de 0,9 pour résister à l'arrêt de la fusion $a + b$[4]. La force d'arrêt sera différente selon que l'arrêt se produit avant ou après la fusion ou la complexion ; aussi changera-t-elle selon le degré, selon l'intensité de la fusion ou de la complexion.

Tous ces différents cas donnent lieu à autant de lois très compliquées qui détermineront la force par laquelle une représentation sur le seuil ou au dessous du seuil de la conscience sera ramenée dans la conscience par les autres auxquelles elle est liée. Ces lois de reproduction ou lois d'association des idées peuvent être résumées ainsi : plus les complexions ou les fusions sont parfaites, et plus leurs éléments sont intimement liés, plus ils s'amènent mutuellement plus vite, avec plus de facilité, dans la conscience. Puisque les complexions et les fusions, elles aussi, s'unissent à leur tour, elles seront d'autant plus puissantes que leur nombre et l'intensité de leur enchaînement auront augmenté[5].

Cette reproduction par enchaînement est appelée médiate en opposition avec la reproduction immédiate qui consiste dans l'ascension libre ou spontanée d'une représentation. Une telle reproduction a lieu par exemple pour une représentation a actuellement au-dessous du seuil, si une nouvelle a' identique ou semblable à la première apparaît. Dans ce cas la nouvelle a' refoule toutes les

1. *Lehrb. zur Psychologie*, § 22, Kehrb., IV, p. 374.
2. *Ib.*, § 22, p. 374.
3. *Ib.*, § 23, p. 375.
4. *Lehrb. z. Einl.*, § 158, Kehrb., t. IV, p. 240.
5. *Lehrb. zur Psychol.*, § 29, Kehrb., IV, p. 378.

autres représentations qui pesaient sur la première a et la tenaient sous le seuil de la conscience, alors a, débarrassée de l'arrêt, s'élève en vertu de sa propre force [1].

Dans les mouvements indiqués il s'agit de l'influence qu'une nouvelle représentation peut avoir sur une ou plusieurs anciennes. Toutefois cette action est réciproque, en ce sens que les anciennes représentations à leur tour, après avoir subi l'excitation de la part de la nouvelle venue, et après avoir monté dans la conscience, s'emparent d'elle et l'incorporent dans leur masse. Et comme les anciennes masses, à cause de leur enchaînement, sont plus fortes que la nouvelle venue encore isolée, celle-ci reste presque impuissante dans cette incorporation qui s'appelle l'aperception [2].

Ces masses d'aperception peuvent à leur tour devenir l'objet d'une aperception plus étendue et plus puissante encore, et ainsi de suite.

Un cas particulier de l'aperception est celui dans lequel une faible représentation, reproduite par un motif quelconque, évoque une masse de représentations, et se trouve à son tour engloutie par cette force supérieure. C'est l'aperception interne [3].

En dehors des reproductions, des aperceptions, des complexions et des fusions, il peut y avoir d'autres mouvements des représentations. Supposons, par exemple, qu'une série de représentations passe par la conscience; alors à chaque moment l'arrêt que subissent les représentations refoulées au seuil de la conscience, change; quelques-unes, moins opprimées, se redressent et apparaissent; d'autres apparaissent par suite de leur affinité avec certains membres de la série; ces représentations traversent donc la série, et puisqu'elles ont aussi des enchaînements multiples dont les séries commencent à se succéder, ces séries s'embrouillent. Il y aura de multiples arrêts, des complications, des fusions, d'où sortent des sommes de forces nouvelles qui changent complètement le point statique et modifient les lois de mouvements des représentations. Ce mouvement s'appelle le jeu de l'imagination [4].

Tous ces mouvements que nous venons d'examiner sont les

1. *Lehrb. z. Psych.*, § 26, Kehrb., t. IV, p. 376.
2. *Ib.*, § 39, p. 382.
3. *Ib.*, § 40, p. 383.
4. *Ib.*, § 207, p. 408.

formes élémentaires de la vie psychique dont les phénomènes peuvent se diviser en trois grands groupes, à savoir :

a) Phénomènes de l'intellect ;

b) Phénomènes du sentiment ;

c) Phénomènes du désir ou du vouloir.

L'essentiel de la vie intellectuelle consiste dans la formation des idées concrètes, des concepts et des jugements.

En cherchant à expliquer la formation des notions, il faut se bien rendre compte que d'une complexion ou d'une fusion rien ne peut se détacher ; les parties qui les constituent subissent chaque arrêt ensemble, par conséquent elles restent ensemble. Donc aucune « abstraction » ne peut avoir lieu, au sens de l'ancienne logique[1], et les concepts les plus abstraits ne sont pas le résultat d'une abstraction logique, ils ne sont pas des « représentations plus abstraites », mais ils sont en réalité le produit lent et progressif du jugement[2].

Originairement toute représentation, aussitôt qu'elle surgit dans l'esprit, fait partie de plusieurs séries. Elle se lie d'une part avec celles qu'elle trouve dans la conscience, et par là elle reçoit une place de temps ; elle se lie d'autre part avec celles qui sont données simultanément, et par là sa place d'espace est déterminée. Enfin elle se lie avec celles qu'elle reproduit d'abord par la reproduction immédiate, puis par la reproduction médiate et par là elle recevra sa place dans le rang des concepts. Donc, chaque représentation a de multiples liens dont le nombre augmente au fur et à mesure qu'elle réapparaît[3]. A chaque réapparition, la représentation tend à ramener dans la conscience toutes les séries auxquelles elle est liée, d'où résultent de multiples arrêts. Plus la liaison est multiple, plus l'arrêt augmente[4]. Par suite de ces multiples arrêts il ne reste de chaque série qu'une petite somme de forces non arrêtées qui cependant donnent une quantité assez considérable en formant une force totale. La représentation de cette force totale s'approche déjà de ce que nous appelons : « avoir idée d'une chose[5] ». C'est tout d'abord une image d'ensemble ou une impres-

1. *Lehrb. z. Psych.*, § 180, Kehrb., IV, p. 393.
2. *Ib.*, § 189, p. 397.
3. *Psych. als Wiss.*, § 101, Kehrb., t. V, p. 421.
4. *Ib.*, p. 421.
5. *Ib.*, § 121, Kehrb., t. VI, p. 123.

sion générale des objets semblables. Dans cette complexion, tout ce qui est semblable dans les parties reçoit une prépondérance sur les parties qui diffèrent les unes des autres. Ce qui est prédominant devient successivement plus fort, plus décisif, jusqu'à ce que les parties non communes entrent dans un obscurcissement constant [1]. Par exemple, supposons que nous ayons vu un certain homme dans des attitudes variables, dans des costumes divers, à différents endroits. Nous le revoyons, ou bien, on prononce son nom qui nous est connu : aussitôt l'image d'ensemble nous apparaît ; c'est l'idée concrète ou l'image que nous avons de cet homme [2]. Dans une telle idée concrète une multitude d'éléments accidentels se trouvent mêlés et ce n'est qu'à l'aide du jugement que nous arrivons à la débarrasser de ces parties et en quelque sorte à l'isoler [3].

De même que l'idée concrète, le jugement est aussi le produit du mécanisme de représentation. C'est une forme spéciale du rapport des représentations qui a différentes origines [4]. La simple aperception est déjà un jugement dans lequel la sensation ou, pour être plus exact, la représentation qui en résulte est le sujet, les anciennes représentations évoquées par la nouvelle venue forment l'attribut, et la fusion qui se fera, force des anciennes masses, constitue la copule [5].

Les jugements qui servent à former les idées concrètes en débarrassant l'image d'ensemble des traits accidentels sont à l'origine négatifs. Par exemple, pendant la nuit l'orage brise une branche de l'arbre devant notre fenêtre. Le matin en le regardant nous disons : L'arbre n'a plus sa branche ; la nouvelle représentation (le sujet) ne pouvait pas fusionner entièrement (copule) avec l'image d'ensemble (l'attribut) [6].

En faisant des distinctions ou des comparaisons, les jugements forment des séries. Supposez qu'on voie un bateau mû par la vapeur, le jugement se forme aussitôt : C'est un vapeur. Ensuite on voit un autre bateau s'avançant par l'action des rames, on dira : C'est un bâtiment à rames. Puis on voit un bateau mû par

1. *Lehrb. z. Psych.*, § 180, Kehrb., IV, p. 394.
2. *Psych. als Wiss.*, § 121, Kehrb., t. VI, p. 124.
3. *Ib.*, p. 124.
4. *Lehrb. z. Psych.*, § 181, Kehrb., IV, p. 394.
5. *Psych. als Wissensch.*, § 123, Kehrb., VI, p. 126.
6. *Lehrb. z. Psych.*, § 182, Kehrb., IV, p. 394.

le vent, le jugement dit : C'est un navire à voile. C'est donc une série de jugements tels que : A est *a*, A est *b*, A est *c*, d'où sort A comme le sujet commun de *a*, de *b*, et de *c*. En donnant à *a*, *b*, *c* des noms particuliers, ils apparaissent comme des espèces du genre bateau [1].

Au fur et à mesure que la série des jugements augmente, de la comparaison de ce qui est semblable ou dissemblable se dégageront des séries de qualités. C'est dans ces séries que chaque partie constitutive d'une complexion reçoit sa place particulière. L'action qui consiste à ranger chaque partie dans sa série respective sert à déterminer ou à préciser la compréhension des concepts ; c'est ce qu'on appelle la définition [2].

Donc, la définition et la séparation des notions, ou l'acte de penser nettement et clairement, ne consiste pas à décomposer les complexions, mais au contraire à lier certaines parties constitutives des complexions dans des séries de qualités ou d'attributs [3].

Dans ce travail psychique, les mots jouent un rôle très considérable. Ce sont eux le plus souvent qui servent de sujets aux jugements, en flottant entre divers éléments reproduits dans la conscience et en s'appliquant ensuite à un élément particulier [4]. En appliquant aux notions des mots, ceux-ci serviront de sujets aux jugements qui peuvent former une nouvelle série, et de cette nouvelle série de jugements un concept plus abstrait peut sortir. Nous arrivons ainsi, avec beaucoup de peine et par la voie d'un nombre infini de jugements, jusqu'aux catégories, qui ne sont que les produits derniers du mécanisme psychique, produits élaborés longuement et lentement à l'aide du langage [5].

Le deuxième groupe des phénomènes psychiques, les sentiments, a son origine dans les rapports des représentations. Puisque ces rapports peuvent être multiples, les sentiments sont très divers.

Supposons qu'une complexion $a + \alpha$ soit reproduite grâce à l'apparition d'une représentation nouvelle qui présente avec α

1. *Lehrb. zur Psych.*, § 190. Kehrb., IV, p. 397.
2. *Ib.*, § 191, p. 398.
3. *Ib.*, § 192, p. 398.
4. *Ib.*, § 186, p. 395.
5. *Psych. als Wiss.*, § 124. Kehrb., t. VI, p. 130. Cf. Mauxion, *La Métaphysique de Herbart*, p. 193.

quelque analogie. Admettons aussi qu'au moment même où la combinaison $a + \alpha$ remonte dans la conscience, une autre représentation β opposée à α s'y produise; alors α se trouve à la fois sollicitée en deux sens opposés, par a qui tend à la faire remonter et par β qui, au contraire, tend à la refouler. La représentation se trouve ainsi prise en quelque sorte dans un étau, et il en résulte un sentiment pénible[1]. Un sentiment agréable se produit au contraire dans les conditions opposées. Quand une représentation s'élève dans la conscience et que d'autres représentations y viennent à son aide, son mouvement ascensionnel se trouve nécessairement facilité, de là le plaisir[2].

Un autre exemple : quand une ou plusieurs représentations sont déjà prêtes à entrer en équilibre et qu'une nouvelle représentation survient, il en résulte un mouvement par suite duquel les représentations supprimées, si elles sont plus fortes que la nouvelle venue, peuvent rester dans un certain degré de tension avec celle ci, quoiqu'elles ne soient plus dans la conscience. Nous dirons : Ces représentations sont sur le seuil mécanique, en opposition avec le seuil statique dont nous avons parlé plus haut. Ces représentations agissant ainsi sur le seuil mécanique presque de la même façon que si elles étaient sur le seuil statique, produisent un état qui, selon la tension, est nommé oppression, angoisse, terreur, effroi. Si cette tension se prolonge par une série de représentations plus faibles que les supprimées, celles-ci affectent l'organisme et l'astreignent à interrompre son travail; alors, délivrées, elles s'élancent avec le sentiment de soulagement dans la conscience, déterminant ainsi l'état appelé la récréation[3].

En un mot, les différents mouvements des représentations peuvent donner naissance à autant de sentiments qu'on peut appeler sentiments formels en opposition avec ceux qui jaillissent des arrêts multiples et divers, des parties constitutives des complexions, ou du contenu des représentations.

Quand les forces par lesquelles les représentations s'arrêtent mutuellement sont égales, il en résulte une inharmonie, un déplaisir. Il y a au contraire harmonie et par conséquent plaisir quand les forces sont proportionnées de telle sorte qu'une d'elles

1. *Lehrb. z. Psych.*, § 36. Kehrb., IV, p. 381. Cf. Mauxion, ouv. cité, p. 178.
2. *Ib.*, § 37 : p. 381. Mauxion, p. 178.
3. *Ib.*, § 19, p. 373.

peut être refoulée exactement au seuil statique. Ainsi l'ensemble de deux sons produit un plaisir ou un désagrément suivant le rapport que ces deux sons présentent entre eux[1].

La catégorie la plus importante des sentiments de plaisir ou de déplaisir est celle qui sort de la représentation des rapports de volonté et qui se traduit par le jugement d'approbation ou de réprobation, base unique de la morale.

Il se peut que la quantité d'éléments représentés soit plus petite ou plus grande qu'elle ne pourrait être dans la conscience, suivant les lois statiques; il en résulte un état de déséquilibre, appelé émotion. Il y a ainsi deux grands groupes d'émotions : excitantes, quand l'affluence des représentations est trop grande; et déprimantes, quand leur nombre est trop restreint. L'émotion et la passion, qui est une forme plus accentuée de l'émotion, sont de états morbides, une légère maladie d'un esprit d'ailleurs sain[2].

En résumé, les sentiments ne constituent point un ordre à par. des représentations ou des forces psychiques, mais ce sont des états, des manières d'être le plus souvent fugitives et changeantes des représentations[3].

De même que les sentiments, les désirs qui constituent le troisième groupe de phénomènes psychiques, ne se rattachent non plus à la représentation en général, mais ils ont aussi leur origine dans certaines représentations déterminées[4].

Les transitions continues d'un état de l'âme à un autre, caractérisées principalement par l'émersion d'une représentation qui, malgré tous les obstacles s'opposant à elle, parvient jusqu'au seuil de la conscience, s'y maintient et influe de plus en plus sur toutes les autres représentations, en ce qu'elle éveille les unes et qu'elle repousse les autres : ces transitions sont les désirs[5].

Supposons, par exemple, la représentation A arrêtée par la représentation B qui se trouve dans la conscience; mais une troisième, C, fortement liée avec A, apparaît; alors A tend à lever l'obstacle qu'offre B, d'ailleurs plus faible qu'elle. A se trouve dans un état d'action que nous avons appelé le désir[6]. Donc, le redressement

1. *Lehrb. z. Psych.*, § 34 : Kehrb., IV, p. 381 : Mauxion, *La Mét. d. H.*, p. 177.
2. *Ib.*, § 240, p. 428.
3. *Ib.*, § 33, p. 380.
4. *Ib.*, § 38, p. 382.
5. *Psych. als Wiss.*, § 104, Kehrb., t. VI, p. 59.
6. *Lehrb. z. Psych.*, § 36, Kehrb., IV, p. 381.

progressif d'une représentation contre un arrêt, le sentiment de l'effort par lequel elle tend à triompher de la résistance, constitue le désir, et la représentation elle-même nous apparaît comme l'objet désiré. Toutes les circonstances qui contribueront à accélérer le mouvement ascensionnel de la représentation accroissent le désir, et toutes les nouvelles circonstances qui auront pour effet de la refouler, détermineront l'accroissement de la douleur[1].

La vivacité du désir dépend d'une part de la force d'arrêt, d'autre part de la représentation montante, et de l'appui qu'elle reçoit de la part des représentations associées. Chaque désir trouve satisfaction dès que tout arrêt est entièrement levé et que la représentation atteint la clarté complète dans la conscience[2].

Le désir se distingue donc du sentiment en ce qu'il est un mouvement, tandis que le sentiment est un état; ce qui explique que le désir, dès que l'occasion lui en est fournie, se transforme en action, ou tout au moins, si l'occasion fait défaut, en projet d'action future[3].

Une forme toute particulière des désirs est la volonté. C'est un désir accompagné de la croyance à la possibilité de le réaliser. Cette supposition de la réalisation s'associe au désir, aussitôt qu'un acte a été suivi de succès. Elle suppose un regard jeté sur l'avenir, qui s'élargit au fur et à mesure que l'homme devient de plus en plus apte à en faire procéder un nombre croissant de moyens d'arriver à son but. Plus le nombre de moyens augmente, plus la supposition du succès grandit[4].

Puisque le vouloir sort du mouvement des représentations, sa force dépendra surtout de l'effort par lequel la représentation de l'objet désiré s'élève. Cependant d'autres sources contribueront également à fortifier la volonté, telles : les abnégations, la connaissance du danger et la répétition. La dernière surtout a une très grande importance, car la volonté sera d'autant plus ferme qu'elle possède plus de mémoire[5].

Lorsque du sein des différentes séries de représentations ou des cercles d'idées les représentations s'élèvent comme désirs sur plu-

1. *Lehrb. z. Psych.*, § 36, p. 381, et *Psych. als Wiss.*, § 150, Kehrb., t. VI, p. 256.
2. *Ib.*, § 104, p. 59, et *Lehrb. z. Psych.*, § 219, Kehrb., IV, p. 414.
3. *Psych. als Wiss.*, § 104, Kehrb., t. VI, p. 59.
4. *Lehrb. z. Psych.*, § 223, Kehrb., t. IV, p. 415.
5. *Ib.*, §§ 224 et 225, p. 416.

sieurs points de la conscience, alors les reproductions qui les accompagnent en indiquant leurs moyens ou leurs obstacles, peuvent s'opposer les unes aux autres et il en résulte un certain flottement de représentations, qu'on appelle la réflexion pratique, qui finit par une option. Les actes répétés de l'option forment tout d'abord un vouloir général, mais confus, qui s'élabore progressivement par les jugements qui s'y ajoutent, développement semblable à celui par lequel les concepts généraux se forment [1].

Tous les phénomènes appelés désirs peuvent être classés en deux groupes : les désirs inférieurs et les désirs supérieurs. Au premier groupe appartiennent les tendances, les instincts, les inclinations et les passions, qui tous sont caractérisés par l'absence de la réflexion [2]. Les désirs supérieurs par contre sont ceux qui sont précédés de la réflexion et unis à un jugement. La réflexion se sert des notions générales, d'où sortent les maximes ou les principes de l'action, dont l'ensemble constitue la conviction morale [3].

Donc, les désirs qui conduisent à l'acte voulu sont toujours liés à la réflexion ou au jugement, mais, quel que soit l'acte qui suit la réflexion, il restera toujours déterminé par les représentations d'où il sort. Il arrive souvent qu'après mûre délibération l'homme est sur le point de prendre une décision lorsque naît un désir opposé à cette détermination. Il ne sait plus alors ce qu'il veut : il se considère comme sollicité en sens inverse par deux puissances opposées, la raison et le désir, dont il se distingue comme une troisième; alors il se croit libre de suivre l'une ou l'autre parce qu'il ignore le mécanisme du désir. Mais l'illusion est évidente, car le désir et la raison, qui n'est en définitive qu'une masse solidement liée de représentations, sont en lui même, et son choix n'est pas autre chose que le résultat de l'action combinée de forces opposées [4].

La liberté n'existe que dans la prédominance de la raison. L'homme passionné est un esclave; et, seul, l'homme qui peut vaincre ses désirs aussitôt que sa raison les condamne, est libre. Il sera donc plus ou moins libre selon le progrès qu'il fait en maî-

1. *Lehrb. z. Psych.*, § 226, Kehrb., t. IV, p. 416.
2. *Ib.*, §§ 110 a 113, pp. 341-342.
3. *Ib.*, §§ 114 a 117, pp. 343, 344.
4. *Ib.*, § 118, p. 344.

trisant ses désirs et en agissant d'après sa conviction [1]. L'accord complet entre la conviction et la volonté, c'est la liberté parfaite, la première idée morale.

Étant donné que toute la vie psychique est déterminée par les représentations et par leurs mouvements, une éducation qui ferait naître à son choix les représentations, qui formerait les complexions et les fusions à son gré, et ferait se dérouler méthodiquement les reproductions, en guidant ainsi le développement des notions et en établissant des maximes, pourrait déterminer non seulement la vie intellectuelle, mais aussi les sentiments, les désirs et le vouloir, en un mot : la vie psychique tout entière.

Dans quelle mesure et par quels moyens cette détermination par l'éducation est-elle possible : c'est la question que nous traiterons dans les chapitres suivants, à propos des questions pédagogiques correspondantes.

1. *Lehrb. z. Psych.*, § 119, Kehrb., IV, p. 345.

CHAPITRE IV

LE BUT DE L'ÉDUCATION

Quiconque se propose d'entreprendre l'éducation doit tout d'abord se demander : que vais-je faire? C'est la première question à laquelle la pédagogie doit répondre [1], question d'autant plus importante que l'œuvre d'éducation sera nécessairement différente selon les idées qu'on y apporte [2].

Le premier soin de la pédagogie sera donc : déterminer le but de l'éducation, qui, une fois bien établi, servira de principe d'où l'on pourra déduire le système tout entier [3].

Mais, avant de chercher quel est ce but, il importe d'établir si l'éducation est possible, et dans quelle mesure.

La pédagogie entière est fondée sur le principe de l'éducabilité [4]. Toute éducation suppose l'éducabilité de l'élève et, sans cette supposition, l'éducateur ne pourrait commencer son œuvre [5]. Mais cette supposition est-elle bien fondée?

La pédagogie répondra à cette question par deux voies différentes, l'une qui part de la vie pratique, l'autre de la science.

L'éducabilité est un fait d'expérience. C'est, bien comprise, la mobilité de l'esprit dont l'histoire nous fournit le spectacle dans le mouvement ascendant et descendant de ses phénomènes [6]. C'est

1. *Allg. Päd.*, Einleitung. Kehrb., t. II, p. 9.
2. *Ib.*, p. 5.
3. Principe exprimé dans le titre de l'*Allg. Päd.*, Kehrb., t. II, p. 2.
4. *Umriss.* § 1, Kehrb., t. X, p. 69.
5. Recension, *Erziehungslehre* von Schwarz, Hartenstein, W., t. XII, p. 687.
6. *Ib.*, p. 692.

donc tout d'abord la vie elle-même qui nous démontre que l'éducation est possible. Mais cette notion qui en sort n'est pas claire. Un jugement plus net nous sera fourni par la science, en particulier par la psychologie [1]. Toutefois, on ne doit pas supposer que chaque système psychologique puisse démontrer l'éducabilité. Les doctrines qui admettent soit la liberté absolue, soit le fatalisme, excluent ce principe fondamental de la pédagogie. Car, là où tout reste indéterminé, et là où tout est déjà fixé d'avance, il n'y a pas de place pour une éducation qui implique précisément le passage d'un état indéterminé à un état fixé [2]. De même, la doctrine qui admet certaines formes *a priori* dans les facultés originelles ne peut qu'égarer l'éducateur [3]. En effet, si les facultés existent de toutes pièces dans l'âme de l'enfant, l'éducation n'est-elle pas condamnée à l'impuissance là où ces facultés font défaut? Quel secours peut-on attendre de l'éducation si les facultés existantes sont défectueuses? Enfin ne serait-elle pas absolument inutile à ceux qui sont abondamment pourvus de facultés?

La pédagogie doit donc rejeter le fatalisme, la liberté transcendantale, et la doctrine des facultés innées. L'éducateur doit être nécessairement déterministe [4], et partir d'une psychologie qui démontre que l'homme doit être et est en effet déterminé par ses idées morales. La psychologie exposée dans le chapitre précédent nous apprend que la volonté est une forme particulière du désir, un désir réfléchi, délibéré, dont la réalisation est conçue comme possible [5]. Elle démontre que le désir lui-même est lié aux représentations, que c'est une manière d'être des représentations, et que, par conséquent, il est absolument déterminé. Aussi fait-elle voir que le désir et, en particulier, le désir réfléchi et délibéré qu'on appelle la volonté, ne dépend pas exclusivement de la nature particulière de l'objet représenté, mais avant tout de la masse des représentations antérieures qui constituent la base de ce qu'on appelle le caractère [6].

La psychologie déterministe pose donc comme principe la possi-

1. *Aph.*, W., t. XI, p. 427.
2. *Umriss*, § 3, Kehrb., t. X, p. 69.
3. *Aph.* W., t. XI, p. 427.
4. *Ib.*, p. 427.
5. *Lehrb. zur Psych.*, § 107, Kehrb., t. IV, p. 340.
6. *Lehrb. z. Einl.*, 4e éd., § 120, Anm. 2, Kehrb., IV, p. 170.

bilité de mettre en jeu et de diriger le mécanisme psychique. Par cela elle pose en principe la toute puissance de l'éducation.

Cependant la vie pratique nous apprend que la meilleure éducation échoue fréquemment, que les hommes supérieurs deviennent ce qu'ils sont le plus souvent par eux mêmes, que les natures médiocres et aussi les individualités fortement marquées restent dans leur sphère en dépit de tout l'art qu'on a déployé pour les transformer ou pour les améliorer [1].

La possibilité de l'éducation implique donc une question très importante, celle de l'efficacité des moyens éducatifs [2]. Il convient également à la psychologie de montrer dans quelle mesure l'éducation est possible.

Quoique l'âme ne puisse être considérée comme un mélange de toutes sortes de facultés, il reste néanmoins incontestable que, suivant le corps auquel elle est associée, l'âme rencontre dans son fonctionnement certaines difficultés ou des facilités [3]. Déjà de cette dépendance du corps il s'ensuit que l'action de l'éducateur peut être empêchée ou entravée par des obstacles que le mécanisme rencontre dans la constitution organique [4]. L'éducation ne pourrait donc porter tous ses fruits, produire son plein effet que chez un individu parfaitement sain [5]. En outre, chaque individu a ses particularités, il a sa susceptibilité propre pour les impressions extérieures, par cela chaque individu se tient en face de l'éducateur comme une force naturelle contre laquelle il serait vain de lutter [6].

L'éducation est donc tout d'abord restreinte par la nature individuelle qui limite l'enfant, de même que par les circonstances qui déterminent le développement de sa vie, circonstances parmi lesquelles il faut nommer : *a*) les différences du sexe et *b*) celles du tempérament. Les filles, par exemple, acquièrent une certaine intelligence plus vite que les garçons, la période de leur éducation par contre est plus courte. Elles tiennent plutôt au sentiment, tandis que l'homme se laisse guider par sa raison, par des axiomes. Les différences du tempérament consistent dans la prédisposition physiologique pour certains sentiments ou pour des

1. *Aph.*, W., XII, p. 424. Pinloche, *Herbart*, p. 30.
2. *Ib.*, W., XII, p. 428.
3. *Allg. Pädag.*, liv. I, chap. II, III. Kehrb., II, p. 30.
4. *Briefe uber die Anw.*, 13. Brief : Kehrb., t. IX, p. 377 ; Mauxion, p. 74.
5. *Ib.*, lettre IV, Kehrb., t. IX, p. 354 ; Maux., p. 73.
6. *Kurze Encyclopädie*, § 83, Kehrb., t. IX, p. 120.

passions. Il est évident que la cénesthésie, qui nous est innée, ne peut rester exactement au juste milieu entre l'agréable et le désagréable : selon le côté vers lequel l'homme penche, il aura un tempérament différent. Déjà le fait que chaque tempérament sensiblement marqué est un état morbide, nous laisse entrevoir leur influence sur la vie psychique tout entière[1].

En dehors de ces conditions physiques de l'élève, bien d'autres éléments viennent, eux aussi, limiter l'éducation. Ce sont en premier lieu les puissants collaborateurs de toute formation : la destinée, les circonstances et le monde qui agissent sur nous. Parmi ces éléments ce sont surtout les relations du monde et la nature qui déterminent l'homme pour une partie beaucoup plus large que l'éducation en général ne pourrait jamais le faire[2]. Le lieu où l'homme vit, le climat avec ses multiples et ses profondes influences, la formation du sol, le pays, sa situation, ses confins, la nation à laquelle l'individu appartient, le tempérament national plus ou moins accentué, le peuple avec son histoire et par suite avec une certaine culture, le sentiment national et la conscience publique, les différences des classes, la famille, les exemples de l'entourage, etc., etc., ont un à un et tous ensemble une telle importance dans la vie humaine que rarement l'homme pourrait se former en désaccord avec sa situation et jamais en dehors d'elle[3].

Or, de même que les dispositions physiques de l'élève, les influences énumérées qu'on peut résumer en deux mots : l'expérience des choses et le commerce des hommes, ne sont pas au pouvoir de l'éducation[4].

Un autre élément qui conditionne la portée de l'éducation, c'est le temps et le point même où est parvenu le développement progressif de l'humanité. Celle-ci, en effet, ne peut que présenter à la génération qui grandit tout le bénéfice concentré de ses essais antérieurs ; par là l'éducation est nécessairement liée à ce progrès même qu'elle contribue si puissamment à diriger et à accélérer, mais sans pouvoir anticiper sur la marche du temps[5].

1. *Lehrb. zur Psychol.*, §§ 131 à 133. Kehrb., t. IV, pp. 351. 352.
2. *Erste Vorlesung über Pædagogik*, Kehrb., t. I, p. 288.
3. *Lehrb. zur Psychol.*, §§ 136 à 140. Kehrb., t. IV, p. 354.
4. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. IV. I, Kehrb., t. II, p. 47.
5. *Ib.*, Enleitung, p. 7, Pinl., p. 4.

En résumé, la pédagogie ne peut supposer une aptitude illimitée de l'éducation, elle est conditionnée par l'individualité de l'enfant, par les circonstances de sa situation et par le temps où l'éducation se fait [1].

C'est donc dans ces limites que la pédagogie doit poser le but de l'éducation.

Pour déterminer ce but, le pédagogue peut se servir également de deux voies différentes : il peut partir ou des données, ou des principes scientifiques.

Le premier procédé consiste à faire dériver toute l'éducation de cette unique pensée : l'éducateur représente l'homme futur dans l'enfant. Par conséquent, il doit donner comme but à ses efforts celui là même que l'enfant se fixera à l'âge adulte. Et comme on ne peut atteindre dans l'enfance ce que l'adulte voudra seulement réaliser, l'éducateur ne peut et ne doit faire d'avance que préparer les choses de telle façon que ce but soit facile à atteindre en lui-même [2].

Quel sera le but que l'homme se proposera ?

Il y a toujours une chose bien claire : c'est que les aspirations de l'homme sont multiples ; donc les préoccupations de l'éducateur doivent être aussi multiples [3]. Parmi ces multiples buts que l'homme se propose d'atteindre, il y en a qui sont simplement possibles, qu'il pourra peut-être poursuivre à son gré dans une mesure plus ou moins large ; d'autres renferment les choses qu'il faut considérer comme nécessaires, qu'on ne se pardonnerait jamais d'avoir négligées [4]. Les buts de l'éducation se divisent donc en deux catégories : les uns qui dépendent du libre choix (non pas de l'éducateur, ni de l'enfant, mais de l'homme futur), et les autres qui sont nécessaires [5].

Quels seront les buts nécessaires?

Il n'y a qu'un seul domaine des choses nécessaires, c'est la morale. Donc les buts nécessaires de l'éducation seront ceux qui sont déterminés par la moralité [6]. L'éducateur qui envisage l'homme futur doit le considérer comme devant chercher un jour le bien lui même et en faire l'objet de sa volonté. Il ne voudrait sans doute

1. *Umriss*, § 4. Kehrb., X, p. 69.
2. *Allg. Pädag.*, liv. I, chap. II, I. Kehrb., t. II, p. 27.
3, 4. *Ib*, pp. 27, 28, Pinl., p. 57.
5, 6. *Ib.*, p. 28, Pinl., p. 57.

pas encourir une condamnation aussi grave que le ferait celui qui aurait usé de l'influence qu'il se serait arrogée sur l'élève pour le rendre mauvais. En conséquence, l'éducation doit avoir soin que l'idée du juste et du bien, dans toute sa rigueur et sa pureté, devienne l'objet proprement dit de la volonté et que la valeur intrinsèque du caractère, l'essence profonde de la personnalité, se détermine conformément à cette idée, à l'exclusion de toute autre volonté arbitraire[1]. L'homme ainsi formé réalise ce qu'on peut appeler « l'énergie du caractère moral », ce qui constitue le premier but, le but nécessaire de toute éducation[2].

En ce qui concerne les buts possibles, il est bien évident que personne ne peut savoir d'avance ce que l'enfant se proposera un jour, à l'âge adulte. Néanmoins, l'éducateur peut préparer et favoriser la réalisation de tous les buts possibles, en s'adressant à la volonté, d'où émane toute activité possible[3]. L'éducation doit prendre soin de développer cette activité, selon l'idée de la perfection ; elle doit accroître aussi bien en intensité qu'en étendue et en harmonie avec soi-même le quantum de force vive et de faculté d'action qui se trouve en lui[4].

Toutefois cette force vive, cette activité défaillirait en se dispersant dans la multiplicité des occupations. La division nécessaire du travail réclame la virtuosité dans une branche spéciale. Cependant les hommes ne peuvent être isolés au point de s'ignorer réciproquement, car la réceptivité intellectuelle est basée sur une affinité correspondante de l'esprit, et celle-ci sur des exercices intellectuels similaires. Donc, tous doivent avoir le goût de toutes choses, et chacun doit être virtuose dans une spécialité[5].

Il va sans dire que l'éducation ne peut donner la virtuosité ; celle-ci est une affaire postérieure du libre choix. Mais elle peut la préparer en évitant tout ce qui pourrait décourager l'activité de l'homme futur, en s'abstenant de le fixer d'ores et déjà à certains points particuliers, et enfin en lui donnant la réceptivité en des sens multiples[6].

Il importe de distinguer cette culture encyclopédique de ce qui

1. *Allg. Pädag.*, liv. I, chap. II, II, Kehrb., II, p. 30, Pinl., p. 60.
2. *Ib.*, exprimé dans le titre même, p. 28.
3. *Ib.*, p. 28, Pinl., p. 57.
4. *Ib.*, p. 28, Pinl., p. 58.
5. *Ib.*
6. *Ib.*, chap. II, I, p. 27, Pinl., p. 56.

en est l'exagération, à savoir la multiplicité des occupations. Il ne s'agit que d'une culture qui développe l'intérêt en tout sens et partout d'une manière égale. C'est le but possible de l'éducation qu'on peut exprimer ainsi : l'intérêt multiple et bien équilibré[1].

Les considérations pratiques, ou la voie inductive, conduisent donc à admettre deux buts tout différents de l'éducation : l'énergie du caractère moral et l'intérêt multiple[2].

Cependant les deux buts n'ont pas une valeur égale. La fin suprême de l'homme, c'est la moralité, elle doit donc être aussi la fin suprême de l'éducation[3]. La vertu réclame des âmes éveillées, éclairées; les esprits obtus ne sauraient être réellement vertueux, donc la largeur de l'esprit, but de la culture encyclopédique, est une condition de la vertu même[4]. De plus, la culture multiple est le moyen par excellence pour combattre l'égoïsme dont l'homme exclusif se rapproche quand bien même il ne s'en doute pas, car il rapporte naturellement tout au cercle étroit pour lequel il vit et pense[5]. Elle fait voir à l'homme qu'il n'est pas tout, qu'il est un point infiniment petit dans l'univers; elle donne en outre aux devoirs un serviteur actif, éclairé, prompt à concevoir et habile à exécuter ses ordres. En un mot, la culture multiple se met d'elle-même entièrement au service de la moralité[6].

Il restera donc pour l'éducation, malgré la diversité des préoccupations, un but unique : la vertu.

La pédagogie parviendra à établir les notions ci-dessus développées, en cherchant à déduire le but de l'éducation partant d'un principe général.

Quoique la pédagogie doive se construire de ses propres notions, qu'elle doive être le centre des recherches spéciales, en d'autres termes, bien qu'elle doive se constituer en une science indépendante[7], elle ne peut cependant à elle seule déterminer le principe d'où dérive le but de l'éducation. Car le principe dépend des notions que l'on se forme sur la valeur et la vocation de l'homme[8]. Ces

1. *Allg. Pädag.*, chap. II, II. Kehrb., II, p. 29. Pinl., p. 28.
2. *Ib.*
3. *Die ästh. Darst.*, Kehrb., I, p. 259.
4. *Umriss.* § 64. Kehrb., X, p. 143.
5. *Ib.*, § 63, p. 142. Pinl., p. 109.
6. *Aph.*, W., XI, p. 446.
7. *Allg. Pädag.*, Einleitung, Kehrb., II, p. 8.
8. *Über pädagogische Discussionen*, II, 1 a. Hart., W., XI, p. 417.

notions seront différentes selon le point de vue d'où l'on part. L'État estime les bons citoyens, les fonctionnaires adroits et habiles à son service. La famille réclame des membres qui soient les facteurs efficaces de sa prospérité. La jeunesse veut se perfectionner et jouer un rôle, c'est dans ce but qu'elle fait des efforts. L'Église ajoute à ces mêmes exigences le devoir pour ses membres d'éviter le danger moral du péché. Ces diverses revendications ne sont pas en opposition entre elles. On peut et l'on doit les mettre en accord, et c'est précisément la tâche de la morale[1]. C'est donc à la philosophie pratique que la pédagogie doit s'adresser pour le premier principe de l'éducation.

La morale, comme nous l'avons vu, exige la vertu. Ce mot renferme donc tout le but pédagogique[2].

La vertu implique l'accord entre la conviction et la volonté correspondante. La conviction embrasse les cinq idées morales et un nombre infini de connaissances qui déterminent l'application des idées dans la vie humaine. La volonté à son tour se compose d'éléments très divers, qui sont : des forces originales et multiples, une bienveillance naturelle, l'attention portée vers l'ensemble des idées morales et la supposition que certains mouvements s'opposent intérieurement aux idées. Le seul mot vertu pose donc à l'éducation un but extrêmement complexe[3].

Le pédagogue, pour sortir de l'embarras dans lequel le mettent les multiples éléments de la notion de vertu, doit diriger son attention sur l'élève. Celui-ci est un être encore indéfini dans tout sens, qui fait cependant des efforts multiples et énergiques. Dans son état, les idées morales n'ont pas encore toutes la même importance, car c'est l'idée de la perfection qui le domine, et c'est à elle qu'il appartient tout d'abord. L'idée de la perfection envisage le développement des forces dans leur intensité, dans leur extension et dans leur concentration. L'intensité de la force est en grande partie déterminée par la nature. La concentration n'est possible et n'est opportune qu'à un âge plus avancé. Reste donc l'extension de la force sur une multitude indéterminée d'objets ; plus il y en a, mieux cela vaut[4].

Mais l'idée de la perfection n'est pas la vertu même ; il en résulte

1. *Aph.*, W., XI, p. 427.
2. *Umriss*, § 8. Kehrb., t. X, p. 71.
3-4. *Über meinen Streit mit der Modephilosophie*, Kehrb., III, pp. 343, 344.

que l'application de cette idée sera limitée et définie par l'ensemble de toutes les autres idées morales, dont la synthèse constituera ce que nous appelons le caractère moral. D'autre part, l'extension des forces en une multiplicité d'efforts conduit nécessairement à la multiplicité de l'intérêt. Car, étant donné que l'homme vertueux n'exige rien d'une manière absolue, l'extension des forces n'aboutit pas directement à une multiplicité de désirs ou d'exigences, mais elle reste la force vive d'activité que nous appelons l'intérêt. L'extension conduit donc nécessairement à l'intérêt multiple[1].

En résumé, quelle que soit la voie où l'on s'engage en cherchant le but de l'éducation, on le trouve toujours dans la vertu, but suprême, qui se divise en deux buts distincts : *a*) l'énergie du caractère moral, *b*) l'intérêt multiple et bien équilibré.

Mais, en dehors de ces deux buts positifs, l'éducation a un but négatif[2] qui, lui aussi, peut être établi ou par des considérations théoriques ou par la voie pratique.

La moralité ne peut être réalisée que par et dans un individu. L'individu possède non seulement les traits caractéristiques de l'espèce, mais aussi des traits personnels. Pour qu'il y ait un individu, il faut que l'individualité se détache de l'espèce. En outre, l'idée du système économique aussi exige que les hommes se distinguent, qu'ils se destinent et qu'ils se préparent à des occupations différentes. Il faut donc que des caractères individuels se forment. C'est en effet la marche du développement naturel; le caractère propre du jeune élève se fait jour de plus en plus au milieu de tous les efforts et tous les soins de l'éducateur[3].

L'éducation ne peut donc songer à retrancher l'individualité qui, au point de vue moral plus qu'à tout autre, penche, indépendamment de toute éducation, vers une certaine direction[4]. Tout au contraire, conformément à l'idée de la perfection, elle ne doit rien laisser perdre, ni en force ni en étendue, de ce qu'on pourrait lui réclamer plus tard[5].

Il en résulte ce but négatif de l'éducation, que l'individualité doit être laissée intacte, autant que possible. Que l'éducateur ne

1. *Über meinen Streit*, etc., Kehrb., III, p. 344.
2. *Allg. Pädag.*, liv. I, chap. II, III. Kehrb., II, p. 30.
3. *Ib.*, p. 30.
4. *Über Pest. u. Schrift.*, Kehrb., I, p. 149.
5. *Allg. Pädag.*, liv. I, chap. II, I. Kehrb., II, p. 27, Pinl., p. 56.

veuille point façonner à son goût l'élève, et couvrir un bois non raboté d'un vernis destiné à être violemment arraché, et certes, non sans douleur ni dommage, à l'âge de liberté! Qu'il laisse épanouir l'individualité dont la gloire unique est d'être fortement accentuée. L'éducateur doit mettre son honneur à ce qu'on voie dans son élève, devenu homme, l'empreinte nette et ineffaçable de la personne, de la famille, de la naissance et de la nation [1].

La pédagogie pose donc à l'éducation trois buts différents :

a) **L'énergie du caractère moral;**

b) **La multiplicité de l'intérêt équilibré;**

c) **La conservation de l'individualité.**

Mais, pour savoir où commencer le travail et où le finir, il faut les ramener à un point unique, car chaque plan unique doit avoir un but unique. On ne peut s'occuper d'éducation d'une manière réfléchie, sans être frappé chaque jour du profond besoin de l'unité de but [2].

La question posée est donc de savoir si les éléments des buts indiqués, c'est à dire le caractère, l'universalité [3] et l'individualité, peuvent se concilier dans un but unique et si ce but sera en réalité le but suprême posé par la morale, c'est-à-dire la vertu.

Dans ce qui précède il a déjà été démontré que la culture multiple ne peut être qu'au service du caractère moral. Il ne nous reste qu'à chercher si l'individualité n'est pas incompatible d'une part avec l'universalité, d'autre part avec le caractère, ou si elle se confond avec ce dernier.

Au premier abord, il semble que l'individualité s'oppose nettement à l'universalité. L'individu est plein d'aspérités; la culture encyclopédique, au contraire, est lisse, arrondie, car elle doit être bien équilibrée, également répartie. L'individualité est fixée, limitée; l'intérêt multiple, au contraire, s'étend dans toutes les directions. L'un doit se montrer souple là où l'autre resterait immobile, ou se montrerait rebelle. L'intérêt doit se porter sur tous les points lointains, tandis que l'individualité reste tranquille en elle-même pour surgir d'autres fois avec plus de force [4].

1. *Allg. Pädag.*, liv. I, chap. II, III, Kehrb., II, p. 31, Pinl., p. 62.
2. *Ib.*, chap. II, IV, p. 31, Pinl., p. 63.
3. Traduction de l'expression *Vielseitigkeit* (individu aux aptitudes multiples), proposée par M. Pinloche, *Herbart*, p. 66.
4. *Allg. Pädag.*, liv. I, chap. II, IV, Kehrb., II, p. 31, Pinl., p. 63.

Cependant il faut bien préciser le sens de l'universalité. Elle n'implique nullement la nécessité pour l'homme d'être le canal de tous les sentiments de l'heure présente, ni d'être l'ami de tous ceux qui s'attachent à lui, ni d'être l'arbre sur lequel poussent les fruits de tous les caprices. Elle n'implique pas non plus que l'homme soit le centre des contradictions, et elle s'oppose nettement à la multiplicité des occupations. L'universalité ne s'oppose au fond à l'individualité que sous la forme d'un tout s'opposant à une de ses propres parties. Il y a beaucoup d'individualités; l'idée de l'universalité, au contraire, est une; celles-là sont contenues dans celle-ci. Or, la partie peut être mesurée avec le tout; elle peut même s'étendre au point de devenir le tout. C'est précisément le cas dont il s'agit[1].

L'éducation doit donc envisager la culture multiple; mais, puisqu'elle part de l'élève, elle ne doit se proposer que d'accroître la quantité sans changer le contenu extérieur, sans changer les proportions ou la forme de l'individualité. Alors, quelles que soient les modifications que le travail de l'éducation apportera à l'individu, elles ne pourront jamais effacer les angles les plus saillants de l'individualité, qui donnent au contour général telle ou telle forme, dont le contenu sera l'intérêt multiple, également réparti dans toutes les directions[2].

L'éducation peut donc concilier l'individualité et l'universalité en donnant à l'individu la réceptivité, la mobilité de l'âme, cette culture encyclopédique qui lui assure la facilité précieuse de pouvoir passer à un nouveau genre d'occupation ou de vie, qui pourrait être chaque fois le meilleur de tous[3].

Quant à l'individualité et au caractère, ils n'ont pas besoin d'être conciliés; tout au contraire, il importe de les distinguer, puisqu'ils semblent se confondre[4]. Le langage commun les confond en effet, en appelant les signes distinctifs caractères individuels[5].

En pédagogie, le mot caractère se rapporte toujours à la volonté. C'est la nature de la résolution qui constitue le caractère. Or, prendre une résolution est un acte psychique conscient. L'indivi-

1. *Allg. Pädag.*, liv. I, chap. II, VI, Kehrb., II, p. 34. Pinl., pp. 67 et 68.
2. *Ib.*, pp. 34-35.
3. *Ib.*, p. 35. Pinl., p. 69.
4. *Ib.*, p. 33. Pinl., p. 66.
5. *Ib.*, chap. II, V, p. 33. Pinl., p. 65.

dualité par contre est inconsciente. Elle est la source obscure d'où notre pressentiment psychologique croit voir jaillir ce qui se manifeste chez l'homme toujours sous des formes différentes suivant les circonstances, tandis que le caractère est la résolution ferme d'une volonté constante. Le caractère est simple et toujours formé par des maximes immuables. L'individualité, au contraire, est complexe et fait surgir de son sein toujours de nouvelles idées et de nouveaux désirs. Par là il y aura entre le caractère et l'individualité une lutte presque inévitable, après laquelle l'individualité, même vaincue, arrête souvent ou affaiblit l'accomplissement des résolutions du caractère, par sa passivité ou par son excitabilité en divers sens [1]. Cette lutte, dans laquelle les maximes morales veulent s'affirmer, doit être aidée par l'éducation [2], mais de telle manière que la force de l'individualité soit conservée tant qu'elle ne gâte point le caractère. Ainsi, au point de vue de la culture multiple aussi bien qu'au point de vue du caractère moral, l'individualité donnera le contour général, telle ou telle forme, dans laquelle la culture encyclopédique pourra se constituer au service du caractère moral [3].

En résumé, l'individualité, l'universalité et le caractère peuvent être unis, en ce sens que l'individualité prend peu à peu la valeur intrinsèque de l'universalité en se mettant avec cette dernière au service du caractère moral. « Plus l'individualité se fond dans la culture encyclopédique, plus il sera facile au caractère d'affirmer sa domination dans l'individu [4]. »

C'est donc toujours, en dernière analyse, la moralité qui nous apparaît comme le but suprême de l'éducation.

La possibilité, les limites et le but de l'éducation dans ces limites ainsi établis, il se pose une autre question d'une importance capitale, à savoir : L'éducation est-elle nécessaire ? Est-ce que le but qu'elle se propose ne pourrait être atteint sans éducation ?

Il est incontestable que le hasard fait souvent une meilleure éducation que tous les soins des parents et des éducateurs [5] ; mais ces rares exceptions prouvent seulement que la puissance de l'éducation est limitée et non pas qu'elle est inutile.

1. *Allgem. Pädag.*, liv. I, chap. II, V, Kehrb., p. 33, Pinl., p. 66.
2. *Ib.*, liv. III, chap. V, III, p. 123.
3, 4. *Ib.*, liv. I, chap. II, VI, pp. 34 et 35, Pinl., p. 69.
5. *Bericht an H. v. Steiger*, Kehrb., I, p. 51.

Quand il n'y aurait pas d'autres motifs que de maintenir l'esprit dans les dispositions nécessaires à tout homme qui croit de son devoir d'aspirer personnellement vers le mieux, et que de vaincre l'impression glaciale éprouvée à la pensée que le monde restera définitivement tel qu'il est, et qu'il n'y aura pas de progrès, cela suffirait déjà pour que chacun de nous prît à cœur la cause de l'éducation[1]. Mais de nombreux faits d'expérience montrent non seulement l'utilité, mais la nécessité de l'éducation.

Voyez les haricots qu'on vient de planter! Ils poussent de longues tiges; celles-ci montent, puis s'affaissent; elles se rencontrent, s'accrochent mutuellement, s'entrelacent, et bientôt, semblables à un câble tordu, à un tissu embroussaillé, elles tombent à terre. Alors c'en est fait de la plupart des belles fleurs. Un petit nombre d'elles seulement, dans une situation favorable, peuvent se dresser vers le dehors sous le feuillage épais pour atteindre la lumière. Le petit nombre de gousses qui se développent ainsi, s'inclinent et pourriront sur le sol humide. Que manque t-il donc aux haricots? Une simple baguette suffit pour qu'ils prospèrent. L'humanité, elle aussi, a besoin qu'on pose auprès de ses petites plantes une telle baguette : l'éducation[2].

La nature et les hommes entourent continuellement l'enfant. Ils cherchent un accès à travers ses yeux, à travers ses oreilles. Cependant, par leur multitude, par leur diversité et par leur variété, ils se barrent souvent le chemin à eux-mêmes[3]. En effet, le courant des perceptions est souvent trop rapide, il ne laisse pas assez de temps aux représentations pour former des complexions ou des fusions; les arrêts trop précipités remplissent l'esprit d'une masse de matière non digérée[4]. D'autre part les enfants, quoiqu'ils regardent tout autour d'eux, n'aperçoivent pas les choses telles qu'elles se présentent, car les sensations les plus fortes l'emportent chez eux sur toutes les autres, et ce qui se meut les attire plus fortement que ce qui est en repos; ils ne peuvent pas observer, et, de leurs images confuses des choses vues, les notions claires ne se dégagent pas, les jugements et les concepts ne se font pas

1. *Aph.*, W., XI, p. 426.
2. *Recension* über Schopenhauer's : *Die Welt als Wille*, W., XII, p. 390.
3. *Über Pestalozzi's neueste Schrift.*, Kehrb., I, p. 146.
4. *Lehrb. zur Psych.*, § 208, Kehrb., IV, p. 408.

régulièrement d'eux-mêmes[1]. Les représentations mêmes qui se forment ainsi sont pleines de lacunes et donnent naissance à une multitude d'erreurs[2]. Il en résulte qu'il faut préparer un accès par où la nature et les hommes se puissent communiquer à l'enfant; il faut lui apprendre à voir la nature et à entendre les hommes[3]. Il faut guider méthodiquement la formation des notions et des jugements; et, quand la marche naturelle du raisonnement est troublée par quelque interruption, c'est à l'éducation d'éliminer les multiples perturbations et de lui assurer une marche favorable à son développement[4]. En outre, il faut ordonner et enrichir le cercle d'idées de l'élève et le préparer pour la vie future dans laquelle il s'engagera[5]. En un mot, il y a bien des secours à prêter[6].

L'insuffisance du développement non guidé et non réglé est plus manifeste encore au point de vue moral.

L'enfant est partagé entre ses désirs, son imagination et son intellect. De la prépondérance du désir ou de l'imagination naît infailliblement la tyrannie des caprices et des chimères. Il faut donc que l'intellect reçoive la prédominance, qu'il guide l'imagination et qu'il serve de contre-poids aux désirs[7].

Un motif plus important encore, c'est que le jugement moral vient souvent trop tard ou reste trop faible; il lui manque souvent l'ardeur morale, et le caractère ne pourra se consolider de lui-même[8]. Mais supposons que le jugement puisse se former assez tôt, il peut être rempli d'erreurs à cause des lacunes dans les représentations, et il peut même entraîner à l'extravagance et au fanatisme par suite de sentiments qui ne sont pas toujours louables[9]. Le plus souvent le jugement moral rencontre des obstacles dans la paresse ou dans l'exubérance, aussi bien que dans le désir impétueux qu'a l'enfant d'être libre, désir qui se révolte contre toute réglementation et peut donner naissance

1. *Umriss*, § 111, Kehrb., X, p. 164.
2. *Ib.*, § 36, p. 79.
3. *Über Pest. neueste Schrift.*, etc., Kehrb., I, p. 146.
4. *Pestalozzi's ABC der Anschauung*, Kehrb., I, p. 175.
5. *Kurze Encyklopädie*, § 234, Kehrb., IX, p. 311.
6. *Aph.*, W., t. XI, p. 430.
7. *Pestalozzi's ABC der Anschauung*, Kehrb., I, p. 158.
8. *Umriss*, § 171, Kehrb., t. X, p. 188.
9. *Ib.*, § 36, p. 79.

à des passions multiples. Comme l'homme vulgaire, l'enfant aussi se trouve bien souvent trop près ou trop loin des objets du jugement esthétique. Au premier cas, il est noyé dans ses sentiments, dans l'autre cas l'objet est en dehors de sa vue ; dans l'un, comme dans l'autre, le jugement fait défaut[1]. Il faut donc que l'éducation intervienne pour fixer le jugement esthétique, pour contrecarrer l'égoïsme[2], pour inculquer le goût de l'ordre, et pour préparer l'enfant à ne voir en lui même qu'un membre de la grande société, dans laquelle il a le devoir de maintenir l'ordre par la justice et les bonnes mœurs[3]. Il faut que l'éducation vienne former et consolider la volonté, sans quoi l'homme resterait un faible roseau servant de jouet à tous les vents, il serait voué à une perte certaine au milieu des orages de la vie. L'éducation est donc nécessaire, mais elle n'est pas, comme le disait Rousseau, un mal nécessaire[4].

L'éducation est nécessaire, car il faut pourvoir l'homme d'une délicatesse de sentiments plus élevés, d'un cercle d'idées plus étendu, d'une imagination plus féconde et d'une observation plus pénétrante que ne les a l'homme sans culture[5].

L'éducation est nécessaire, car les impressions dont la nature et le monde civilisé accablent l'enfant, en construisant et détruisant alternativement ce que le hasard a bâti et démoli, le mettent en conflit avec lui-même et avec ses semblables[6].

L'éducation est nécessaire, car le monde que l'enfant trouve devant lui est un vaste domaine de vies humaines très variées, dont toutes les voies lui sont ouvertes. Dans laquelle va-t-il s'engager? Où le hasard le poussera-t-il? Sera-ce sur la pente des calculs égoïstes, ou sera-ce à la conception esthétique du monde? Que le hasard ne reste point hasard! Que l'éducateur ait le courage de supposer qu'il peut, — s'il s'en acquitte bien, — déterminer le caractère moral[7].

L'homme est soumis au devoir avant qu'il puisse se former la notion du devoir. Il a besoin que, dans ses premières années, les

1. *Umriss*, § 306, Kehrb., X, p. 121.
2. *Ib.*, § 38, p. 79.
3. *Über Pestalozzi's neueste Schrift.*, Kehrb., I, p. 149.
4. *Aph.*, W., t. XI, p. 429.
5. *Über Pestalozzi's neueste Schrift.*, Kehrb., I, p. 150.
6. *Über den Standpunkt der Beurtheilung*, Kehrb., I, p. 307.
7. *Über die ästh. Darst.*, Kehrb., I, pp. 267, 268.

sentiments d'où sort la vertu soient tenus en éveil, pour qu'il puisse les unir et les fortifier ; il faut soutenir ceux qui sont encore faibles, et refréner ou anéantir ceux qui la contrarient ; il faut que l'on protège la plante naissante de la vertu contre toute influence funeste et qu'on prépare un cercle d'idées, un état d'âme disposé à saisir chaque occasion de l'action morale. Donc, l'homme a besoin de l'éducation, non parce qu'il ne pourrait pas vivre sans elle, mais parce qu'on ne peut pas abandonner au hasard le soin de sa prospérité[1].

L'homme, qui peut devenir à volonté une bête féroce ou un être parfaitement raisonnable, qui est incessamment modelé par les circonstances, a besoin de l'art qui le bâtit, qui le construit, afin qu'il reçoive la forme la plus convenable ; une forme qui, plus tard, — lorsqu'il atteindra l'âge mûr, — lui plaise à lui-même ; une forme qui reçoive l'approbation de tous ceux dont il occupera l'attention ; une forme qui lui permettra de s'associer à ses semblables pour former avec eux un tout social[2].

En vertu d'un ordre divin, l'homme naît si faible que, privé de secours, il périrait infailliblement. Cependant, flexible et docile, il peut être formé par le langage, par la famille, par des besoins réciproques, par des expériences mutuelles, par les arts inventés, par les sciences accumulées, et par les œuvres des génies du passé, qui agissent sur la postérité d'autant plus uniformément, qu'ils remontent plus haut dans l'histoire. L'humanité tout entière, prospérant sous les mêmes rayons de soleil, sur le même globe, mûrit de plus en plus. Les forces salutaires qui la font évoluer sont toujours les mêmes, toujours efficaces, quoiqu'à peine aperçues. Les caprices du destin sont comme les montagnes sur la surface de la terre : elles montrent peu de régularité, et cependant le globe est bien arrondi. L'histoire de l'humanité au fur et à mesure qu'elle vieillit, nous montre de plus en plus clairement la ligne droite qu'elle doit parcourir, conformément aux lois psychiques et aux conditions réglées par la divinité créatrice[3].

Certes, l'éducation ne pourra changer ni les lois psychiques, ni l'ordre divin ; mais elle contribuera à ce progrès en réalisant dans

1. *Allgem. prakt. Philosophie*, liv. II, chap. VIII, Kehrb., II, p. 441.
2. *Über den Standpunkt der Beurtheilung*. Kehrb., I, p. 308.
3. *Über Fichte's Ansicht der Weltgeschichte*. W., XII, p. 260.

les individus les idées morales et en aidant par là l'humanité à s'acheminer vers l'état social idéal, qui est la société animée; état où les idées régleraient universellement la conduite, où tous les hommes auraient la même âme, le même esprit, les mêmes sentiments, la même volonté[1]; en un mot : l'éducation peut contribuer au progrès, en travaillant au but que la morale lui propose.

1. *Allg. praktische Philos.*, liv. I, ch. XII. Kehrb., II, p. 405 et suiv. — Cf. Maux., p. 71.

CHAPITRE V

DU CARACTÈRE MORAL

Deux notions nous sont données dans le but nécessaire de l'éducation : le caractère et la moralité[1].

Qu'est-ce qu'un caractère?

Ce qui manque aux enfants et ce que les acteurs doivent personnifier lorsqu'il s'agit de représenter un caractère, c'est la volonté, au sens rigoureux du mot, qui n'a rien de commun avec les velléités du caprice, c'est la volonté résolue[2].

En quoi consiste la volonté résolue, et comment se forme-t-elle?

La psychologie nous enseigne que la volonté est un désir uni à la supposition de la réalisation[3]. Celui qui dit : je veux ! s'est déjà, par la pensée, emparé de l'avenir; il se voit déjà au moment de l'exécution, de la possession, de la jouissance. Montrez-lui qu'il est impuissant : il ne veut déjà plus par le seul fait qu'il vous comprend. Mais peut-être son désir subsistera-t-il et se manifestera-t-il dans toute son impétuosité, ou bien il tentera tous les artifices de la ruse. Il faut encore voir dans cette tentative un nouveau vouloir qui vise non plus l'objet, mais les efforts qu'on fait, en sachant bien qu'on peut les faire et en conservant l'espoir qu'on atteindra son but en combinant ses efforts d'une manière habile[4].

1. *Aph.*, W., XI, p. 435.
2. *Allg. Pädag.*, liv. I, chap. II, V, Kehrb., II, p. 33.
3. *Lehrb. zur Psych.*, § 107, Kehrb., IV, p. 340.
4. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. IV, I, Kehrb., II, p. 99, Pinl., p. 234.

Ainsi, le vouloir ne peut naître sans le désir et sans la connaissance de la possibilité de l'acte. Or, on ne peut désirer que ce dont on a une certaine idée, par conséquent on ne peut vouloir que ce que l'on connaît en quelque manière[1]. Aussi ne peut-on concevoir nettement et fortement comme possible que ce qui a été déjà exécuté. C'est donc l'action qui transforme le désir en volonté[2]. Toutefois l'action réelle peut être suppléée par l'action en imagination : l'homme peut se voir agir par la pensée avant d'entrer réellement en scène; il peut combiner ses plans, élaborer ses projets; et quelques essais fugitifs, transformant sans peine son opinion flatteuse en assurance, le persuadent aisément qu'il pourrait accomplir à l'extérieur ce qu'il voit clairement au dedans. Le courage qui en résulte remplace l'action comme fondement du vouloir[3].

Les éléments de la volonté sont donc : *a*) certaines représentations comme l'objet connu du désir; *b* l'effort de la représentation appelé le désir; *c*) la représention de l'acte accompli.

Les représentations, comme nous l'avons vu, sont des actes de conservation par lesquels l'âme répond aux impressions venant du dehors; le désir sort des différents rapports des représentations; mais d'où vient le troisième élément, la représentation de l'acte accompli?

Cette question implique celle de la naissance de l'acte.

Les premiers mouvements, les mouvements musculaires, se produisent sous des influences purement organiques; mais chacun de ces mouvements est accompagné dans l'âme d'une sensation particulière en même temps que de sa représentation. Dès que la représentation du mouvement s'élève comme objet du vouloir, la représentation de cette sensation particulière s'élève avec elle et détermine des actes de perturbation et de conservation individuelles, dans les êtres simples appartenant à la substance cérébrale qui sont en connexion immédiate avec l'âme, et de proche en proche, mais simultanément dans tel ou tel filet nerveux. Dans le cerveau et dans le nerf lui-même ces actes de conservation individuelle ne sont peut-être pas accompagnés de modifications dans l'arrangement extérieur des êtres simples. Mais il en est tout autre

1. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. IV. H. Kehrb., II, p. 100.
2. *Ib.*, p. 99.
3. *Ib.*, p. 99. Pinl., p. 235.

ment dans le muscle : l'arrangement extérieur tend à se régler sur l'état interne; la représentation de la sensation particulière du mouvement reproduit aussi l'arrangement extérieur des êtres simples auquel elle est liée et il se produit ce que nous appelons le mouvement, l'acte[1].

Ce mécanisme doit nécessairement se compliquer infiniment lorsqu'il s'agit d'un acte voulu, qui sort d'une masse complexe de représentations, pour lequel de multiples moyens d'exécution se présentent, et dont l'élément caractéristique est ce que nous appelons la réflexion.

Pour comprendre l'acte réfléchi, il faut d'abord examiner comment se forment les maximes.

De même que les représentations d'un seul et même objet plusieurs fois vu, fusionnent, de même les désirs identiques fusionnent eux aussi; et, de même que les images confuses des objets seront peu à peu précisées, limitées et déterminées par les jugements, d'où sortent les notions ou les concepts, de même, des différentes fusions de désirs semblables, il se forme à l'aide du jugement des concepts généraux d'un vouloir possible, des vouloirs généraux, appelés maximes[2].

La maxime est donc un concept, une proposition générale qui, sortant des désirs identiques, sert de désir général dans l'avenir; en d'autres termes : qui sert de règle de conduite[3].

Toutefois il n'est pas à croire que tous les désirs puissent fournir des maximes. Les désirs comme tels sont fugitifs; il ne peut pas en résulter quelque chose de stable, comme une maxime. En effet, ce ne sont que les passions, les sentiments de l'agréable et du désagréable, puis les jugements esthétiques qui donnent naissance aux maximes. C'est d'eux seuls que le même désir peut jaillir à plusieurs reprises et toujours sous la même forme, et par là peu à peu se constituer en une volonté générale dans laquelle les parties accessoires, tout ce qui est particulier, disparaît et dans laquelle les parties semblables fusionnent en formant une force totale qui, déterminée et précisée par le jugement, se traduit dans une proposition que nous avons appelée la maxime[4].

1. *Psych. als Wiss.*, § 154, Kehrb., t. VI, pp. 287, 288.
2. *Ib.*, § 150, p. 258.
3. *Umriss*, § 308, Kehrb., X, p. 12 .
4. *Psych. als Wiss.*, § 150, Kehrb., VI, p. 259.

Les maximes sortant tout d'abord des actes non réfléchis joueront le même rôle que les sensations particulières du mouvement accompli dans l'action musculaire. C'est donc le troisième élément dans l'acte voulu, dont le rôle se complique à cause de la multitude et de la variété des désirs qui s'y mêlent. Aussitôt qu'une représentation s'élève comme objet du vouloir, toute la masse de représentations auxquelles elle est liée, se remue. De multiples désirs et maximes s'éveillent, constituant en quelque sorte des points d'attraction pour la représentation, qui passe pour ainsi dire en revue tous ces désirs et ces maximes. Cette oscillation s'appelle la délibération. C'est une hésitation, qui finit lorsque la représentation penche définitivement vers un point d'équilibre; elle fusionne alors avec la représentation équilibrée. C'est l'option ou le choix. Les représentations ainsi fusionnées forment aussitôt une force totale de désir qui s'élève en même temps en agissant comme une force unique; c'est la résolution prise, la totalité de la conscience momentanée[1].

Il va sans dire qu'il est impossible de marquer exactement les limites entre la délibération, l'option et la résolution. L'option n'est que la transition entre la première et la dernière. L'activité des représentations appropriantes est la plus efficace dans la délibération, qui sert précisément à empêcher une fusion précipitée. Dans l'option, leur efficacité s'affaiblit, car en fusionnant avec les autres elles en subissent l'influence. Dans la résolution, qui s'annonce par la nouvelle direction du désir, les appropriantes et les appropriées unies dans l'aperception ne font qu'un tout[2].

L'acte qui sort de la délibération, de l'option et de la résolution s'appelle l'acte réfléchi; et le désir qui se manifeste ainsi, c'est la volonté, dans laquelle nous retrouvons les trois éléments ci-dessus mentionnés.

Cependant une telle volonté n'est pas nécessairement ce que nous appelons la volonté ferme ou résolue.

Les différentes phases du mécanisme psychique d'où sort l'acte voulu peuvent être variées non seulement au point de vue des objets désirés ou voulus, mais aussi au point de vue de la manière dont la délibération, l'option et la résolution se forment. Il se peut qu'elles ne soient que les résultats de circonstances variables

1, 2. *Psych. als Wiss.*, § 151. Kehrb., VI, pp. 263, 264.

et changeantes des états extérieurs, le jeu des fantaisies, des élévations extraordinaires et fugitives de l'âme, sans la moindre consistance. Dans ce cas nous disons : l'homme n'a point de caractère. Au contraire, celui qui transforme tout ce qui lui vient du dehors en activité intérieure, qui témoigne d'une certaine uniformité de volonté et d'une prépondérance de sa propre activité sur les événements extérieurs, celui-ci est nommé l'homme de caractère. Le caractère est donc la manière définie et constante dont l'homme se met en face du monde extérieur, c'est la fermeté de volonté, c'est ce qui fait qu'elle est nettement ainsi et non autrement [1].

Au point de vue pédagogique, il importe de distinguer dans le caractère la partie objective de la partie subjective.

Chaque masse de représentations peut entrer en aperception avec une autre représentation quelconque. L'aperception, comme nous l'avons vu, n'est pas un simple acte d'incorporation, mais chaque masse appropriante influence et transforme dans une certaine mesure l'appropriée. Étant donné que toute masse de représentations peut renfermer un vouloir, il se peut que le vouloir de la masse appropriante influence et transforme le vouloir de l'autre; par là le dernier vouloir devient l'objet voulu ou non voulu du premier. L'homme peut donc décider au sujet de son propre vouloir; il peut essayer de se dominer lui-même, de se prendre lui même comme objet de son observation. Dans de pareils cas, la partie de son vouloir qu'il trouve déjà existante au moment où il s'observe lui-même, s'appelle la partie objective du caractère. Par contre le nouveau vouloir qui prend naissance dans cette observation même, c'est sa partie subjective [2].

De même que les représentations une fois produites ne se perdent plus, mais persistent dans un état plus ou moins obscurci, de même le vouloir, une fois conçu ou exécuté, se conserve dans un état plus ou moins affaibli, et, dès que l'occasion s'en présente, il peut sortir et influer sur la résolution. Cette persistance naturelle de la volonté est la base essentielle de la partie objective du caractère. C'est l'élément qui préfère ou rejette avec persistance. Toutefois on ne préfère et l'on ne rejette pas tout de la même manière; il peut y avoir par conséquent dans cette partie

1. *Aph.*, W., XI, p. 464.
2. *Umriss.* § 143. Kehrb., X, p. 178.

du caractère des différences qualitatives, qui s'appellent les penchants ou les inclinations. Si cette partie immuable est bien ferme, l'option se fera uniquement par elle[1].

Bien qu'il semble que ce soit la partie la plus importante du caractère, il n'en est pas ainsi. Au contraire, c'est la partie subjective qui mérite notre plus grande attention, car les plus nobles résolutions seraient sans aucune valeur si l'homme pouvait dire : Je veux le bien non parce qu'il est le bien, mais parce qu'il me plaît ainsi, parce que je le préfère, j'y suis incliné[2].

Il faut que l'esprit intervienne pour s'observer lui-même, et pour apprécier les objets de la volonté. L'homme doit être capable d'émettre un jugement aussi impartial sur lui-même que sur les étrangers. Cet élément réfléchi dans le caractère est d'autant plus important qu'il contribue à faire ressortir encore davantage dans la conscience l'élément le plus ferme. Par là, il aide l'homme à parvenir à une certaine unité, il l'affirme dans son caractère. De plus, cette contemplation de soi-même rend encore d'autres services très précieux. L'individu ne peut se concevoir qu'avec son entourage et il ne peut concevoir ses penchants qu'avec leurs objets. Or, l'entourage et les objets du vouloir étant multiples et variés, l'homme doit tenir compte de cette multiplicité et variété toutes les fois qu'il s'agit de prendre une résolution ou d'appliquer les maximes; il faut que l'homme agisse d'après des motifs, qu'il se rende à des raisons, qu'il rapporte aux principes majeurs déjà adoptés les principes mineurs que le temps vient précisément apporter, et qu'il ne mette alors en pratique que les conclusions qui en résultent. Cette propriété du caractère, qu'on pourrait appeler sa « motivité », n'est que sa partie subjective[3].

Des deux parties du caractère, c'est à la première qu'appartiennent : le tempérament, l'inclination, les habitudes, les affections, les désirs, les passions; et c'est de la seconde que dérivent la franchise, l'astuce et la manière de raisonner. C'est à celle-ci qu'appartient la prééminence, car c'est elle qui est la déterminante à l'égard de la première qui est la déterminable[4].

Au point de vue du développement du caractère, c'est une dis-

1. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. I, II, Kehrb., II, p. 92.
2. *Lehrb. zur Einl.*, § 129, Kehrb., IV, p. 170.
3. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. I, II, Kehrb., II, p. 93.
4. *Umriss*, §§ 144 et 146, Kehrb., X, pp. 178, 179.

position favorable, que de voir l'élève témoigner d'une certaine uniformité du vouloir dès le début, sans le moindre effort, uniformité dont la manifestation peut être appelée mémoire de la volonté[1]. Quand l'individu possède cette qualité naturelle, la partie objective de son caractère s'accorde facilement avec son individualité, et la constance dans son choix prendra une influence déterminante sur sa partie subjective, préparant ainsi l'accord de ces deux parties[2]. Mais l'accord ne peut jamais être parfait, car l'élément objectif de la personnalité ne peut jamais être complètement renfermé dans les principes. Chaque individu est et reste semblable au caméléon. Il en résulte que chaque caractère se trouve parfois engagé dans une lutte interne. C'est dans cette lutte qu'éclate la force de l'homme et, peut-être, sa vertu; mais alors la santé morale est en péril, et même aussi, en fin de compte, la santé physique. Aussi y aurait-il quelque raison de désirer qu'il n'y eût point de lutte; cependant elle ne peut jamais être complètement supprimée, mais seulement adoucie, grâce aux mesures préventives de l'éducation[3].

Quelque parfait, du reste, que soit l'accord entre la partie objective et la partie subjective du caractère, quelles que soient sa fermeté, sa prompte résolution, quelles que soient sa mémoire et sa motivité, l'éducation ne pourrait se contenter d'un tel caractère, car toutes ces qualités n'impliquent nullement la seconde notion du but nécessaire de l'éducation, c'est-à-dire la moralité.

En quoi consiste donc le caractère moral?

La psychologie nous enseigne que certaines représentations ont entre elles des rapports esthétiques, caractérisés par le fait qu'ils entraînent nécessairement et spontanément un jugement d'approbation ou de blâme. Ces rapports ont le même effet comme si quelque chose d'agréable ou de désagréable se produisait dans la conscience, suivant l'approbation ou le blâme que ces rapports entraînent. Par cela ils favorisent ou arrêtent le courant de la pensée; d'où résulte le sentiment moral, le premier effet produit par les jugements moraux sur les représentations présentes à l'esprit[4].

Ce sentiment moral germe de bonne heure; il se trouve déjà

1. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. I, II, Kehrb., II, p. 91.
2. *Umriss*, § 147, Kehrb., X, p. 179.
3. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. I, II, Kehrb., p. 93, Pinl., p. 232.
4. *Lehrb. zur Psychol.*, § 237, Kehrb., IV, p. 423.

chez l'enfant. Toutefois ce n'est pas lui qui est la base du caractère moral. Car le caractère suppose la résolution, — comme nous l'avons vu. Or, la résolution implique une proposition calme, dans laquelle non seulement le sujet sur lequel elle se porte, mais aussi la décision prise à ce sujet est clairement et nettement exprimée. Le sentiment par contre est obscur, inconstant, toujours changeant, par conséquent une résolution ferme n'en pourra jamais sortir[1].

Il est incontestable que le sentiment de l'agréable et du désagréable, tout comme la passion ou comme chaque émotion constante, peut conduire et conduit en effet à des maximes. Cependant il est impossible de les penser clairement, puisqu'on ne peut les décomposer en notions ou en simples représentations[2]. Les maximes morales claires et nettes, qui jouent précisément le rôle prépondérant dans la formation du caractère, n'ont pas leurs racines dans le sentiment moral, mais dans le goût moral[3], qui n'est que la manière générale de juger, sortant d'une multitude de jugements moraux antérieurs et spontanés.

Le goût moral constituera tout d'abord la base essentielle de la partie objective du caractère, où son rôle est d'autant plus important qu'il s'élève au-dessus de tous les autres éléments par sa clarté, s'assurant ainsi la prédominance dans l'option. Ensuite il s'exprimera sous forme de principes dans la partie subjective du caractère, où son rôle est plus important encore, car l'élément moral doit pénétrer cette partie du caractère aussi profondément que possible. Néanmoins, l'homme ne peut jamais être complètement concentré dans la moralité; alors, il faut que les principes moraux interviennent pour humilier la nature humaine; il faut que l'homme envisage sa situation, à l'aide des principes, au point de vue moral; qu'il se rende compte de ce qui est favorable ou nuisible à son plus haut intérêt; dans cet intérêt moral, il faut qu'il se fasse violence à soi même, qu'il apprenne à se connaître soi-même, qu'il découvre ses propres faiblesses et qu'il fasse dépendre son caractère tout entier de la force motrice des principes moraux[4].

1. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. II, II, Kehrb., II, p. 95.
2. *Psych. als Wiss.*, § 150, Kehrb., VI, p. 261.
3. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. II, II, Kehrb., II, p. 95.
4. *Ib.*, p. 96.

Mais il faut bien se rendre compte qu'il ne suffit pas d'avoir des maximes morales. De plus, un homme de caractère moral n'est pas ce qu'on appelle un bon homme, un homme de bien, un honnête homme. On pourrait avoir tout un système moral gravé bien nettement dans la mémoire, comme un lexique dans lequel, en cas de besoin, on feuilletterait comme le magistrat dans le code, sans cependant mériter le nom de caractère moral[1]. Un simple coup d'œil sur l'acte moral nous en fournit la preuve.

Supposons qu'un désir tende à se réaliser; au fur et à mesure que les moyens de la réalisation se présentent à l'esprit, ils provoquent nécessairement l'approbation ou le blâme. Si le moyen est blâmé, le courant des représentations est arrêté. Pendant cet arrêt, deux choses se passent : d'abord, les représentations d'où le désir sortait gagnent en force, elles se redressent contre l'arrêt; mais, en même temps, l'approbation ou le blâme se traduit en un jugement qui s'oppose aux représentations montantes. Maintenant la question se pose : qui va l'emporter? Si le jugement moral est assez étroitement lié avec une puissante masse de représentations capables de se répandre de plus en plus, et par là de refouler peu à peu le désir montant, il y a maîtrise de soi, l'acte blâmé n'a pas lieu[2].

Il s'agit donc de donner au jugement moral une certaine force, de constituer une ferme maîtrise de soi; c'est ce que nous appelons l'énergie du caractère moral.

L'empire sur soi-même n'est pas l'œuvre d'un moment; c'est au contraire le résultat du passé tout entier de l'homme. De même, cet empire ne peut être également ferme à chaque moment de la vie. Pour que l'homme puisse rester maître de soi avec une constance parfaite, il aurait besoin d'une richesse de représentations telle qu'il n'aurait à en espérer qu'une faible augmentation. A cette condition seule seront possibles la réflexion la plus profonde et la résolution pratique la plus étendue. Cette perfection du caractère moral est un idéal de telle nature qu'il est impossible de dire dans quelle mesure l'homme pourra l'atteindre; par conséquent, l'effort vers ce but est illimité[3].

Le but nécessaire de l'éducation est précisément de stimuler,

1. *Vorlesungen über Pädag.*, Kehrb., I, p. 289.
2. *Lehrb. z. Psych.*, § 237, Kehrb., IV, p. 423.
3. *Ib.*, §§ 238, 239, p. 424.

d'accélérer et de guider ces efforts; elle prépare la fermeté, et la promptitude dans l'exécution des maximes morales. Par une contemplation attentive et impartiale des rapports des hommes, elle prépare l'esprit simple, fort et inébranlable, qui, en précisant à lui-même et à tous ceux qui l'entourent la place convenable, échappe à l'égoïsme. Porté par le goût, l'homme ainsi guidé s'aperçoit aussitôt si l'ordre moral est violé; et, poussé par une force intérieure, il ne se lassera pas jusqu'à ce qu'il ait fait son possible pour rétablir l'ordre et pour l'assurer dans l'avenir. L'éducation prépare ainsi un caractère dont les actions sont les contre-coups inévitables des chocs venant du dehors; contre coups qui sont déterminés par la manière propre dont les événements extérieurs l'impressionnent et le frappent dans son sentiment spécial de l'ordre moral et dans son appréciation des rapports des hommes, en un mot dans son goût esthétique[1].

Tel est le but qu'exige l'énergie du caractère moral. Il s'agit maintenant de voir par quelle voie et par quels moyens on peut l'atteindre.

La marche générale de l'éducation morale nous est tracée dans le développement naturel du caractère, marqué :

1° Par l'apparition des directions multiples du vouloir;

2° Par les jugements esthétiques;

3° Par la formation des maximes;

4° Par l'union des maximes;

5° Par l'application des maximes[2].

L'enfant se meut dès sa naissance. Il réagit contre les chocs du dehors et, dès qu'il est maître de ses mouvements, il agit perpétuellement. Des désirs multiples et variés s'élèvent du sein de ses représentations, quelque restreint que soit leur cercle. De ces désirs de directions multiples du vouloir doivent résulter autant de sujets offerts aux premiers soins de l'éducateur. Il va sans dire que ces directions du vouloir d'un petit enfant ne peuvent être déterminées par des maximes, ni même par des jugements esthétiques. L'éducateur ne doit travailler au commencement qu'à augmenter la force du vouloir et à pousser l'élève autant que possible vers les idées morales[3]. Au point de vue de la perfection et

1. *Vorlesungen über Pädag.*, Kehrb., I, pp. 289, 290.
2. *Analytische Beleuchtung*, etc., § 169, Kehrb., X, p. 428.
3. *Ib.*, § 170, p. 428.

de la bienveillance, ces directions ne causent pas généralement de grands soucis; la vivacité des enfants les pousse vers le développement et il ne sera pas difficile non plus de leur inculquer la règle : *Quod tibi non vis fieri, alteri ne feceris.* Par là ils apprennent facilement à céder dans la lutte et à l'éviter. Ainsi l'idée du droit et de l'équité ne présente pas de grandes difficultés, et, peu à peu, la liberté intérieure viendra s'y joindre, aidant ainsi à déterminer la direction morale du vouloir[1].

Dès la première apparition du vouloir, les dispositions naturelles de l'enfant se manifestent, et l'éducateur en doit tenir compte. Les différences créées par ces dispositions consistent moins dans les choses pour lesquelles se manifeste le goût, qu'elles ne résident dans une particularité de forme, dans le plus ou le moins de facilité avec lequel l'état d'âme se modifie. Du degré de mobilité de l'âme dépend la première condition du caractère : la mémoire de la volonté. Les esprits les moins mobiles, pourvu qu'ils soient doués d'une intelligence lucide, auront les dispositions les plus parfaites; les esprits les plus mobiles par contre seront les plus soumis au hasard. La base de toutes les dispositions naturelles est la santé physique. Les natures maladives se sentent dépendantes ; ce sont les natures robustes qui osent vouloir. C'est à ce titre que l'éducation physique se rattache essentiellement à l'éducation du caractère[2].

En dehors des dispositions naturelles, la manière de vivre aura aussi une influence décisive sur les directions du vouloir. L'influence nuisible que peut avoir sur le caractère une vie dissipée a été si souvent démontrée, qu'il est inutile d'insister davantage sur le bien que font à leurs enfants les parents qui, dans l'organisation de leur vie et de leurs occupations domestiques, veillent à leur stricte régularité. Mais on ne saurait trop insister sur ceci, qu'il faut organiser pour la jeunesse une manière de vie qui lui permette d'exercer, de sa propre initiative et dans un sens juste, une activité sérieuse à ses propres yeux; car, comme nous l'avons vu, c'est par l'action que le désir se transforme en volonté[3].

Cette première partie de l'éducation mérite d'autant plus d'at-

1. *Umriss.*, § 148, Kehrb., X, p. 180.
2. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. IV, III. Kehrb., II, pp. 102, 103, Pinl., pp. 240, 242.
3. *Ib.*, liv. III, chap. IV, IV, p. 104, Pinl., p. 244.

tention que toute la direction du caractère dépend essentiellement des directions vers lesquelles nous avons ou n'avons pas l'instinct et la facilité de tourner nos pensées [1].

La même importance doit être attribuée au goût esthétique, d'où sortent les jugements moraux. Sur ce point, l'éducateur doit éviter et éloigner tout ce qui pourrait exciter ou fortifier l'égoïsme. Il faut qu'il fasse élaborer les jugements esthétiques avec autant de clarté que possible [2].

Dans cette formation des jugements moraux, l'éducation rencontre des difficultés très considérables, provenant de nombreuses erreurs qui peuvent se glisser dans les jugements. Ceux-ci doivent porter uniquement sur les rapports des représentations au moment où elles perdent leur énergie particulière, au moment où l'image du vouloir en sort clairement. Avant ou après ce moment, le jugement ne peut être qu'erroné [3]. L'éducation doit donc tout d'abord prendre soin d'établir une certaine tranquillité de l'âme qui permet un jugement calme et clair [4]. Ce sera une de ses premières préoccupations, car, si le jugement esthétique tarde à se former, l'enfant reste grossier; ultérieurement acquis dans un âge plus avancé, ce jugement ébranle la fermeté et à la grossièreté se substitue la faiblesse [5].

En développant des jugements clairs, l'éducateur se servira aussi du sentiment moral naissant, en ajoutant l'ardeur morale aux jugements qui constituent ensemble ce que nous appelons la partie positive de la moralité [6], dont l'âme doit être remplie dans toutes ses profondeurs [7]. De cette partie de la moralité naissent dans le caractère subjectif ce que nous appelons les bonnes intentions; et si la base indiquée, c'est-à-dire la force et l'intégrité du jugement, manque, les bonnes intentions ne seront que des paroles vides de sens [8].

La troisième phase dans l'évolution du caractère, la formation des maximes, commence en général à un âge plus avancé chez

1. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. iv, I, Kehrb., II, p. 99.
2. *Aesthet. Beleuchtung*, etc., § 170, Kehrb., X, p. 429.
3. *Aph.*, W., XI, p. 490.
4. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. ii, II, Kehrb., II, p. 96.
5. *Aph.*, W., XI, p. 490.
6. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. ii, I, Kehrb., II, pp. 94, 95.
7. *Ib.*, chap. iv, V, p. 106.
8. *Umriss*, § 149, Kehrb., X, p. 180.

les enfants. C'est la transformation des jugements en règles de conduite. L'éducateur peut accélérer, hâter ce passage; au point de vue moral il doit y introduire de bonne heure une certaine rigueur et gravité pour les exigences morales et par là leur assurer la prédominance sur les autres maximes[1]. Car, par suite de leur nature propre, les maximes des passions se forment plus facilement et plus vite que celles des jugements esthétiques. La passion, se servant du raisonnement, de la ruse et de sa propre expérience, est toujours prête à avouer son procédé, à le regarder comme prudent, avisé et vérifié par des épreuves. S'il s'agit de ce qui est utile, on songe immédiatement à l'usage futur. La généralisation du vouloir se fait ici pour ainsi dire toute seule. En outre, ses maximes se recommandent par leur résignation aussi bien que par le fait qu'elles renferment immédiatement le vouloir. L'éducation doit donc implanter artificiellement les maximes esthétiques avant que celles de la passion puissent prendre racine, car — comme nous l'avons vu — la marche naturelle est inverse[2].

La formation des maximes est parmi toutes les occupations éducatrices celle que l'éducateur a le moins en son pouvoir, car il faut qu'elles jaillissent de l'intérieur de l'élève comme le résultat de sa représentation esthétique du monde. Nous sommes là dans le sanctuaire du vouloir, dans la résolution proprement dite, car les maximes ne sont point de pures abstractions théoriques, mais au contraire, ce sont des actes du vouloir et de la pensée, des actes dans lesquels le Moi se retrouve comme unité d'une manière immédiate[3].

Les nombreuses maximes qui se forment au cours de l'évolution du caractère, n'ont pas d'unité et ne forment pas d'elles-mêmes un système. Les situations variées dans lesquelles l'homme peut se trouver, conduisent à des maximes très différentes; on commence de mille façons et il en sort des contradictions multiples, auxquelles on échappe peu à peu par la prépondérance que certaines maximes acquièrent, de même que par le raisonnement qui les met en ordre et qui les unit dans un système de règles de conduite. C'est pourquoi on trouve chez la plupart des hommes tant de bien et de mal avec tant de choses indifférentes confusé-

1. *Analyt. Beleucht.*, § 171. Kehrb., X, p. 429.
2. *Aph.*, W., XI, p. 491.
3. *Ib.*, p. 471.

ment mêlées [1]. Il importe qu'au fur et à mesure que le regard de l'élève s'étend, il unisse et ordonne ses maximes en excluant nettement celles qui sont immorales [2].

Les maximes morales, ainsi liées et élevées au rang le plus haut, au-dessus de toutes les autres, ne seront plus livrées à l'incertitude du choix; elles passent dans les masses appropriantes des représentations et, en s'y consolidant, elles deviennent l'observateur infatigable de tout ce qui traverse la conscience [3]. Elles constituent un censeur intérieur qui juge notre propre caractère et qui exige l'obéissance à ses ordres. Cette censure, comme telle, est positive; toutefois, impliquant l'exclusion de tout ce qui n'est pas conforme à ses exigences, elle constituera ce que nous appelons la partie négative de la moralité [4].

Cette quatrième phase de l'évolution du caractère demande de grands efforts de la part de l'éducateur, à cause de l'hétérogénéité des maximes. Les différents systèmes moraux nous font voir combien il est difficile d'unir ces multiples éléments. L'homme conçoit aisément que ses maximes doivent être systématisées, car il se forme toujours une idée générale du devoir; cependant, malgré cette conception générale, on est encore loin d'en avoir la notion claire, et l'on reconnaît le mal plus facilement dans les actes que dans les principes [5].

Ceci nous indique déjà quelle importance on doit attacher au dernier point, à l'application des maximes, dont les phases principales sont : la constante observation de soi et la résistance des maximes unies contre tout mal qui peut surgir [6].

Le domaine de l'application est beaucoup plus au pouvoir de l'éducateur que les deux précédents, car, après avoir formé et uni les maximes, l'observation de soi se fait déjà sur de simples avertissements [7].

Il importe de remarquer que l'application des maximes n'implique nullement qu'elle soit exclusivement pratique. Certes, on peut faire beaucoup pour l'éducation du caractère en intéressant

1. *Aph.*, W., XI, p. 471.
2. *Analytische Beleuchtung*, etc., § 371, Kehrb., X, p. 429.
3. *Psych. als Wiss.*, § 151, Kehrb., t. VI, p. 265.
4. *Allgem. Pädag.*, liv. III, chap. II, I, Kehrb., t. II, pp. 94 et 95.
5. *Aph.*, W., XI, p. 492.
6. *Analytische Beleuchtung*, etc., § 171, Kehrb., X, p. 429.
7. *Aph.*, W., XI, p. 471.

de bonne heure les enfants aux affaires de la famille par exemple. Mais l'éducation du caractère réside surtout dans la formation des idées. Car, en premier lieu, on ne doit pas laisser agir d'après leur propre initiative ceux qui n'ont pas de désir juste à mettre en action, ils ne pourraient que faire des progrès dans le mal; c'est là au contraire que l'art pédagogique doit consister à savoir empêcher. Et, en second lieu, une fois le cercle des idées établi d'une façon assez complète pour que l'action en imagination soit absolument dominée par un goût pur, alors disparaît presque entièrement tout souci relatif à l'éducation du caractère au milieu de la vie; l'individu rendu libre saura choisir les occasions pour les actes extérieurs, ou tirer parti de celles qui s'imposent à lui, de telle façon que le juste et le bien ne puissent que se fortifier dans son cœur[1].

En dernière analyse tout dépend des représentations, de leur nombre, de leur enchaînement et des rapports qu'elles ont entre elles.

Plus les masses de représentations qui donnent lieu au jugement esthétique sont nombreuses, et plus ces jugements se développent dans une direction sûre et saine, plus le caractère approche de la moralité. Par contre, plus il y a de désirs jaillissant des représentations sans égard à leur juste appréciation, plus le danger des passions augmente. De même, plus les jugements d'approbation ou de réprobation ont reçu la culture indiquée, plus ils résistent sous forme de maximes morales aux séductions changeantes des désirs. D'autre part, plus les maximes morales sont intimement liées, plus elles résisteront contre les subtilités des passions[2]. - Pour former le caractère moral, l'éducateur peut, dans l'emploi des moyens indiqués, user de deux voies différentes.

Il peut agir immédiatement sur l'élève, en le stimulant, en le poussant de façon que le bien s'élève en lui avec force et que le mal s'affaisse. L'action éducatrice, qui plonge ainsi l'élève immédiatement dans un élément fluide qui lui résiste ou qui favorise le développement de son caractère suivant les circonstances, qui se montre surtout efficace vis-à-vis de la volonté indocile, mais qui le plus souvent ne doit qu'à peine se faire sentir, c'est la discipline[3].

1. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. IV, IV. Kehrb., II, p. 105. Pinl., p. 245.
2. *Umriss.* § 43. Kehrb., X, p. 82.
3. *Allg. Pädag.*, liv. I, chap. II, VII. Kehrb., II, p. 35.

Cependant la discipline à elle seule ne saurait jamais former un caractère. Celui-ci vient du dedans, on doit donc chercher à le déterminer à l'intérieur [1], en déterminant ses éléments constitutifs par l'intermédiaire des représentations. Si l'éducation veut avoir des résultats durables, si elle veut former le caractère moral, elle n'a pas d'autres moyens plus efficaces que l'action médiate, l'enseignement [2].

C'est l'instrument essentiel de toute éducation [3] et la discipline ne peut être qu'une collaboratrice de l'enseignement [4].

1. *Aph.*, W., XI, p. 426.
2. *Kurze Encyklopädie*, § 105, Kehrb., t. IX, p. 140.
3. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. IV, II. Kehrb., II, p. 101.
4. *Aph.*, W., XI, p. 426.

CHAPITRE VI

L'INTÉRÊT MULTIPLE

Dans le but possible de l'éducation, comme dans son but nécessaire, deux notions sont à considérer : l'intérêt et l'universalité[1].

En pédagogie, le mot intérêt désigne une activité intellectuelle qui, non contente d'avoir satisfait momentanément son savoir, retient ses connaissances et cherche à les étendre[2].

L'intérêt est une sorte d'attachement, d'amour et de désir porté vers tout ce qui peut contribuer à la richesse de la vie intérieure. Toutefois ce n'est pas un attachement aux choses elles-mêmes. Au contraire : s'arracher aux objets du monde extérieur, se refuser tout vouloir absolu de les posséder et s'attacher uniquement aux idées morales, c'est la première forme de la vertu, que l'intérêt doit contribuer à préparer[3]. Ce n'est pas non plus un amour au sens propre du mot. Car l'amour est ardent, impatient et partial; au savoir par contre ne sied qu'une sympathie calme, toujours égale, patiente, qui apprécie la valeur de tout ce qui lui est offert de la façon la plus impartiale, et ne se laisse irriter dans son progrès par aucune prédilection[4]. Enfin ce n'est pas un désir au sens exact; car chaque désir a son objet désiré qui est empirique, qu'il faut connaître avant qu'on puisse le désirer[5]; et puis-

1. *Aph.*, W., XI, p. 435.
2. *Umriss*, § 62, Kehrb., X, p. 142.
3. *Allg. prakt. Phil.*, Kehrb., t. II, p. 423.
4. *Aph.*, W., XI, p. 383.
5. *Allg. prakt. Philosophie*, Kehrb., II, p. 423.

qu'il n'est pas encore en possession effective de cet objet, le désir se porte toujours vers l'avenir. L'intérêt, au contraire, reste au présent, il s'attache à un objet qu'il possède déjà, mais qu'il ne connaît pas encore suffisamment et dont il ne veut nullement disposer. Le seul trait commun entre le désir, le vouloir et le jugement esthétique est que l'intérêt s'oppose nettement à l'indifférence[1].

Quoique l'intérêt ne dispose pas de l'objet sur lequel il se porte, et que l'homme qui s'intéresse reste extérieurement inactif tant que l'intérêt ne se transforme pas en désir[2], l'intérêt lui-même n'est ni passif, ni un simple état d'âme, mais au contraire c'est une activité personnelle[3], ou plutôt c'est la partie qui reste d'un acte si l'on en ôte l'accomplissement et le désir qui pousse vers l'accomplissement. Il constitue avec le désir la partie inférieure de l'acte et ces deux parties ne sont que des gradations différentes d'un seul et même phénomène psychique, appelé l'effort[4].

Cette activité interne montre d'une part dans l'intérêt, d'autre part dans le désir différents degrés, qui, au point de vue pédagogique, sont de la plus haute importance.

Le premier degré de l'intérêt se distingue de la simple perception par le fait que l'objet sur lequel il se porte remplit principalement la conscience en se faisant prévaloir sur toutes les autres représentations comme une force supérieure à elles[5] : il les refoule, il absorbe l'âme tout entière[6].

Ce premier degré de l'intérêt s'appelle l'attention. Elle peut résulter de la force avec laquelle on perçoit l'objet. Par exemple les couleurs claires, une voix élevée se remarquent plus facilement que des objets sombres ou des sons légers. C'est l'attention primitive[7], qui dépend :

a) De la force de la sensation ;

b) De la fraîcheur de la sensibilité ;

c) Du degré d'opposition entre la représentation nouvelle et celle déjà présente dans la conscience ;

1. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. II, I, Kehrb., II, p. 42.
2. *Ib.*, p. 42.
3. *Umriss*, § 71, Kehrb., t. X, p. 145.
4. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. II, Kehrb., II, p. 41.
5. *Ib.*, liv. II, chap, II, II, p. 42.
6. *Ib.*, liv. II, chap. I, I, p. 38.
7. *Umriss*, § 75, Kehrb., X, p. 147.

d) Du degré de l'activité antérieure de l'esprit, ou de la collaboration des anciennes représentations.

La collaboration peut être défavorable par le trop grand ou le trop petit nombre de représentations. Si la nouvelle représentation ne trouve pas un fonds assez riche pour la recevoir, elle reste trop faible et chaque nouvelle sensation peut l'étouffer. Si, par contre, ce fonds est trop abondant, la sensibilité pour la nouvelle se diminue. Mais, au contraire, l'attention est favorisée si le mouvement des anciennes représentations est accéléré par la nouvelle venue et si celle-ci à son tour est bien accueillie par les anciennes, de telle sorte que, par suite de leur affinité, de nouvelles liaisons sont aussitôt créées [1], en un mot : si cette appropriation a lieu, cette incorporation, que nous avons appelée l'aperception [2]. C'est l'attention aperceptive [3]. Il est bien évident que l'attention aperceptive suppose une attention primitive, sinon les idées aperceptives n'auraient jamais pris naissance; mais elle est beaucoup plus importante que celle-ci, car les idées doivent devenir des facteurs efficaces de la conduite, elle doivent jouer un rôle important dans la vie intérieure. Or cette efficacité, ce rôle dépend uniquement de l'aperception par laquelle chaque nouvelle représentation s'assimile et devient un élément intégral de l'ensemble qui constitue la base de la vie psychique [4].

L'attention primitive et l'attention aperceptive sont des actes psychiques que nous appelons involontaires. Mais il peut y avoir une attention volontaire qui dépend d'une intention préméditée [5]. Dans ce dernier cas ce ne sont pas les masses des représentations antérieures qui reçoivent la nouvelle venue, mais le désir d'être attentif, et ce désir empêche de la saisir fortement et de l'incorporer dans les masses complexes qui pourraient lui servir d'appui. C'est ce que nous appelons l'intérêt indirect, en opposition avec l'intérêt direct dont le premier degré est précisément l'attention involontaire [6].

L'effet immédiat des représentations sur lesquelles l'attention

1. *Lehrb. zur Psych.*, § 213, Kehrb., t. IV, p. 410.
2. *Psych. als Wiss.*, § 126, Kehrb., VI, p. 143.
3. *Umriss*, § 74. Kehrb., t. X, p. 147.
4. *Psych. als Wiss.*, § 128, Kehrb., t. VI, p. 150.
5. *Umriss*, §§ 74 et 73, Kehrb., t. X, p. 146.
6. *Ib.*, § 79, p. 150.

se porte est d'éveiller d'autres représentations avec lesquelles elles ont de l'affinité. Si l'esprit n'est occupé qu'intérieurement, c'est-à-dire si l'âme n'est absorbée que par ses propres pensées, il en résulte un nouvel acte d'attention. Mais si elle est absorbée par les événements extérieurs, le plus souvent la représentation évoquée ne peut s'élever immédiatement. C'est même toujours le cas, lorsque la nouvelle représentation sur laquelle a passé l'intérêt implique la réalisation de la première et qu'une nouvelle représentation y surgit, faisant douter si la réalisation pourra s'effectuer ou non, et de quelle façon? Alors, pendant que la réalisation tarde à se présenter aux sens, l'intérêt plane dans l'attente [1].

Ce qui distingue l'attente de l'attention, c'est que celle-ci est un vif éveil se dirigeant vers des représentations particulières, celle-là, au contraire, porte sur un rapport de deux représentations dont l'une est l'objet attendu, donc l'avenir, et dont l'autre est la source qui éveille l'attente, le présent [2].

Si l'attente augmente, si la représentation de l'objet attendu s'élève avec instance contre tout arrêt et prend une influence sur toutes les autres représentations en attirant les unes et en refoulant les autres, il en sort la transition d'un état d'âme dans un autre, que nous avons appelé le désir proprement dit [3].

Du désir sort, comme nous l'avons vu, l'action, dès que les moyens de l'accomplissement sont à son service [4].

L'activité psychique, dont l'intérêt fait la partie fondamentale, peut donc se résumer ainsi :

DEGRÉS DES EFFORTS (REGSAMKEIT)

I. Intérêt, premières expressions de l'activité psychique, attachées à leurs objets, se rapportant au présent.		II. Désir, dernières expressions de l'activité psychique, disposant de leurs objets, tendant vers l'avenir.	
1. *Attention.*	2. *Attente.*	1. *Désir propr. d.*	2. *Action.*
Éveil à des représentations particulières; effort attentif.	Éveil à des rapports des représentations; effort spéculatif.	Émotion poussant à l'acte; effort prétensif.	Émotion accomplissant l'acte; effort exécutif [5].

1. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. II, II, Kehrb., II, p. 42.
2. *Ib.*, p. 42; *Aph.*, W., XI, p. 442.
3. *Psych. als Wiss.*, § 104, Kehrb., t. VI, p. 59.
4. *Allgem. Pädag.*, liv. II, chap. II, II, Kehrb., II, p. 43.
5. Cf. Willmann, t. I, p. 391.

Il n'est pas douteux que l'homme absorbé par ses désirs ne mérite pas d'éloge, surtout quand ces désirs sont multiples. La multiplicité des désirs est incompatible avec la tempérance et par conséquent avec la moralité[1].

Mais il n'en est pas de même avec l'intérêt. Les deux notions du but possible de l'éducation, l'intérêt et la multiplicité, loin d'être incompatibles, forment au contraire ensemble la base essentielle du caractère moral[2]. Cependant une restriction s'impose : le but de l'éducation ne peut être l'esprit volage; l'inconstance est incompatible avec le caractère[3]. Il s'agit donc de bien préciser dans quel sens l'intérêt doit être multiple.

La multiplicité rapportée à l'intérêt peut impliquer d'une part la multitude de directions dans l'activité mentale, d'autre part la multitude d'objets vers lesquels l'intérêt se porte. Au premier cas il s'agit de l'aspect subjectif de l'intérêt, des différentes phases de cette activité psychique; au second il s'agit de l'aspect objectif de l'intérêt, de ses différents genres, déterminés par les différences dans les objets de cette activité même[4].

Toute occupation exige qu'on s'arrête sur son objet, qu'on y fixe son attention. Pour bien saisir quelque chose, il faut un moment s'y abandonner tout entier[5]. Afin qu'une représentation puisse sortir avec sa force complète et avec une clarté parfaite, il faut qu'elle refoule toutes les autres représentations, non seulement celles qu'elle trouve dans la conscience, mais un moment même celles qui l'accompagnent[6]. En un mot, il faut qu'elle absorbe à elle seule la conscience tout entière. Cette activité, par laquelle l'esprit sortant de lui-même pénètre dans son objet et en vient en quelque sorte à être absorbé par celui-ci, peut s'appeler l'absorption ou la pénétration (Vertiefung)[7].

La première forme sous laquelle l'intérêt multiple nous apparaît, c'est donc la multiplicité des pénétrations. L'homme d'un intérêt multiple doit avoir la faculté de s'adonner à de multiples absorp-

1. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. II, II, Kehrb., II, p. 43.
2. *Aph.*, W., XI, p. 437.
3. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. I, Kehrb., II, p. 38.
4. *Aph.*, W., XI, p. 442. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. I, Kehrb., II, p. 37 et suiv.
5. *Allg. Pädag.*, II, chap. I, I, p. 38.
6. *Aph.*, W., XI, p. 436.
7. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. I, I, Kehrb., II, p. 38.

tions, il doit avoir la facilité de se vouer tout entier à chacune de ses occupations. Cependant, de ces multiples pénétrations, il ne pourrait résulter qu'une multitude de contradictions et la dispersion totale des efforts. Les pénétrations impliquent le morcellement de la conscience. La personnalité par contre exige son unité [1].

L'âme échappe à ce danger d'incohérence par une nouvelle activité qui suit la première, comme l'expiration suit l'aspiration. C'est le recueillement, par lequel l'âme rassemble et réunit les représentations qui l'ont occupée tour à tour [2]. Ce mouvement de redressement, par lequel l'âme s'arrache à l'absorption, rétablit l'état de conscience antérieur [3]. Il est la condition *sine qua non* de tout savoir, de toute science [4], la base fondamentale du caractère en vertu duquel la multiplicité des pénétrations est précisément réclamée. Sans ce redressement la multitude de pénétrations ne serait que nuisible.

La santé de l'âme exige l'alternance régulière de la pénétration et du recueillement; plus la variété de la première augmente, et plus le second est persévérant, plus la vie psychique est réelle, intense et saine. L'homme d'une culture multiple n'est pas celui qui a parcouru le monde tout entier; il pourrait s'être lassé ou être saisi du dégoût de tout ce qu'il voit, de tout ce qu'on fait; le spleen est précisément cette corruption, qui s'oppose aussi nettement à la vraie culture que l'énervement s'oppose à l'intérêt [5].

Plus l'homme pénètre les représentations particulières et plus le recueillement qui suit cette pénétration est complet, plus le caractère approche de l'idéal exprimé dans la multiplicité de l'intérêt [6].

Si la santé psychique réclame l'alternance de l'absorption et du recueillement, ce n'est pourtant pas dans le sens que chaque pénétration doit être suivie immédiatement par un recueillement. Au contraire, le recueillement implique la synthèse des pénétrations, qui doivent entrer d'abord les unes dans les autres, puis toutes

1. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. I, I. Kehrb., II, pp. 38, 39.
2. *Lehrb. zur Psychol.*, § 210. Kehrb., IV, p. 409.
3. *Aph.*, W., XI, p. 436.
4. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. IV, II. Kehrb., II, p. 5
5. *Pädagogisches Gutachten*, Kehrb., t. IV, p. 530.
6. *Aph.*, W., XI, p. 438.

ensemble dans le recueillement; celui-ci à son tour entrera dans de nouvelles pénétrations et, en fin de compte, dans de nouveaux recueillements[1]. Il y a donc, en dehors des deux mouvements indiqués, deux passages, et par là nous aurons dans l'activité mentale quatre degrés à distinguer.

Le premier degré, c'est l'absorption de l'âme par une représentation particulière; c'est l'attention profonde qui met en relief son objet en l'isolant des autres, afin qu'il brille à la lumière de la conscience avec toute la clarté possible[2]. C'est l'intérêt calme qui s'arrête sur chaque point et aussi longtemps qu'il est nécessaire pour pouvoir le saisir avec précision[3]. Ce premier degré de l'intérêt s'appelle le degré de la clarté, et la principale préoccupation de l'activité psychique à ce degré est de démêler les masses confuses des représentations en les décomposant en leurs éléments et en les pénétrant un à un[4].

Les pénétrations se succèdent. L'âme passe d'une représentation à l'autre et, dans ce passage, celles-ci peuvent se lier de différentes manières. L'intérêt apporté à ce passage tend à relier ces éléments isolés[5]. Ce degré peut donc être appelé le degré de l'association, où l'activité mentale est guidée par la fantaisie qui flotte au-dessus des associations possibles, n'admettant que celles qui sont conformes à son goût. Ce degré suppose nécessairement le degré de la clarté, car, si les éléments de l'association ne sont pas clairs et nettement séparés, ils se fondent dans une masse confuse[6].

Après l'absorption de l'âme par des représentations particulières, puis par des associations, un nouvel effort doit porter sur l'arrangement de ces éléments, à chacun desquels doit être assignée tout d'abord sa place essentielle. Ce degré de l'intérêt où l'on cherche à accorder, à arrondir, à systématiser tout ce qui tombe sous notre activité, s'appelle le degré du système[7]. C'est la première expression du recueillement par lequel l'âme, échappée à l'absorption, s'arrête sur les rapports des représentations ou des associations,

1. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. II, II, Kehrb., II, p. 40.
2. *Aph.*, W., XI, p. 439.
3. *Umriss*, § 68, Kehrb., X, p. 144.
4. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. I, II, Kehrb., II, p. 40.
5. *Aph.*, W., XI, p. 439.
6. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. I, II, Kehrb., II, p. 40.
7. *Aph.*, W., XI, pp. 439-440,

en les classant dans un plan systématique où chaque point a sa place déterminée, d'où il se rattache tout d'abord aux autres points les plus rapprochés, mais où il se trouve aussi à une certaine distance des points éloignés auxquels il n'est lié que par des liens intermédiaires[1]. Ce degré suppose la clarté et l'association, car, si les parties ne sont pas tout d'abord nettement séparées et ensuite réunies, il ne peut y avoir ni ordre ni système[2].

Le passage d'un recueillement à l'autre s'appelle la méthode. L'intérêt à ce degré parcourt le système[3] cherchant à le pratiquer, à l'appliquer, souvent même à le compléter par de nouvelles additions où il convient. Cela demande qu'on soit exercé à faire mouvoir les idées d'un point quelconque vers un autre, soit en avant, soit en arrière, soit de côté[4]. C'est donc l'activité qui ne cède pas aux courants des représentations et ne les suit pas, mais qui les conduit à des buts préalablement fixés, tout en exigeant que ce but ne soit pas à la merci du hasard ou d'une volonté étrangère[5].

Clarté, association, système et méthode sont les différents degrés de l'activité que nous avons appelée la respiration psychique, et qui est à la base de la « loi de ponctuation dans l'enseignement ». Cette loi peut se résumer ainsi : si, par suite d'une série de perceptions ou de pénétrations, une certaine somme d'arrêt a grandi, avant de passer à une autre série il faut tout d'abord faire baisser cette somme, en faisant fusionner ou entrer en des complexions ce qui constituait tout d'abord des états particuliers de la conscience[6].

Ces degrés de l'intérêt peuvent être observés dans une conscience très limitée; mais un tel caractère ne serait pas, comme nous l'avons vu, un véritable caractère moral. Ce dont il s'agit dans l'éducation, c'est la multiplicité de l'intérêt, qui exige la multiplicité de pénétration dans les éléments et pour chacun d'eux la clarté; puis il exige la multiplicité des associations, des liens qui enchaînent ces éléments; ensuite des recueillements partiels, des

1. *Umriss.* § 68, Kehrb., X, p. 144. Pinl., p. 139.
2. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. I, II, Kehrb., t. II, p. 40.
3. *Ib.*, p. 40.
4. *Umriss.* § 68, Kehrb., X, p. 144. Pinl., p. 140.
5. *Aph.*, W., XI, p. 441.
6. *Über die dunkle Seite der Pädag.*, Kehrb., III, p. 150

arrangements systématiques, enfin la méthode dans l'activité de l'esprit[1].

Ces degrés, si importants au point de vue de l'éducation pratique, peuvent être résumés ainsi :

LA MULTIPLICITÉ DANS L'ASPECT SUBJECTIF DE L'INTÉRÊT

I. Pénétration (Vertiefung).	II. Recueillement (Besinnung).
leurs conditions négatives :	
Absence des éléments dominants de l'habitude, des désirs, etc. ;	Absence de tout assourdissement ou d'état blasé ;
leurs conditions positives :	
Mobilité naturelle, force de la volonté ;	compréhensibilité et réductibilité des nouveaux éléments ;
Entrée des représentations dans la conscience ;	Concentration, enchaînement et systématisation des représentations ;
Élargissement de l'esprit	Rétablissement de l'unité de l'esprit.

1. *Clarté.*	2. *Association.*	1. *Système.*	2. *Méthode.*
Pénétration s'arrêtant sur une représentation particulière ; mise en relief d'un élément.	Pénétration passant sur des séries de représentations ; mises en contact avec d'autres.	Recueillement s'arrêtant sur l'ordre d'une série choisie ; mise en place convenable.	Recueillement passant à la production de nouveaux éléments ; mise au niveau des desseins[2].

En les regardant de plus près, on voit que ces différents degrés ne peuvent pas s'exclure réciproquement, mais qu'au contraire ils doivent se succéder pour chaque cycle grand ou petit des matières[3].

Toutes ces notions ci dessus développées resteraient purement formelles si nous n'étions pas en possession de ce qu'elles supposent, de ce que la pénétration doit chercher et que le recueillement doit réunir. A quoi donc la clarté, l'association, le système et la méthode doivent-ils s'appliquer[4]? En d'autres termes, quel est l'aspect objectif de l'intérêt[5]?

Ici une erreur doit être évitée : il ne s'agit point d'un catalogue de leçons sur des choses utiles ou intéressantes; au contraire, il

1. *Aph.*, W., XI, p. 438.
2. *Ib.*, pp. 439 et 440. Cf. Willmann, t. I, p. 388.
3. *Umriss.* § 68, t. X, p. 144. Pinl., p. 139.
4. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. III, Kehrb., II, p. 43.
5. *Ib.*, II, chap. I, p. 38.

s'agit toujours du phénomène psychique que nous avons appelé l'intérêt[1].

Un examen attentif des différents objets qui nous entourent fait voir que, malgré leur variété, ils éveillent toujours le même genre d'intérêt, selon qu'ils s'adressent à notre entendement ou à notre participation[2]. Nous appelons entendement ce qui construit dans la conscience l'image des choses extérieures. La participation[3], par contre, se transporte elle-même dans les sentiments d'autrui. Au premier cas, il s'agit du contraste entre l'objet extérieur et son image intérieure; au second cas, il s'agit de l'identité du même sentiment. La matière du premier est la nature, et l'humanité comme faisant partie de la nature; la matière de la seconde est le commerce des hommes[4].

Ces matières de l'entendement et de la participation peuvent être différentes, par conséquent il peut y avoir des différences dans l'intérêt qu'elles suscitent.

Le premier effet que la grandeur de la nature produit sur nous, c'est qu'elle attire notre attention par la variété, par la nouveauté et par l'intensité des sensations. Ce genre d'intérêt qui tend vers la multitude des choses pour s'en procurer les images, s'appelle l'intérêt empirique, qui observe la réalité telle qu'elle apparaît[5]. La matière nous en est fournie par la source inépuisable de l'expérience, qui affecte plus ou moins directement notre intérêt par des choses, par des formes et par des signes. Les signes, par exemple les langues, n'intéressent évidemment que comme moyens de représenter ce qu'ils expriment. Les formes, c'est-à-dire le général, ce que l'abstraction a séparé des choses, par exemple les figures mathématiques, les idées métaphysiques, les relations simples des beaux-arts, nous intéressent non seulement directement, mais aussi à cause de leurs applications. Mais si quelqu'un voulait prétendre que les choses mêmes, les œuvres de la nature et de l'art, les hommes, les familles et les nations ne nous intéressent que par l'usage que nous en faisons pour réaliser nos vues, nous le prierions de ne pas faire entendre

1. *Allg. Pädag.*, II, chap. III, Kehrb., II, p. 44.
2. *Aph.*, W., XI, p. 442.
3. Traduction de l'expression « Theilnahme », proposée par M. E. Durkheim. Cours sur Herbart, fait à la Sorbonne 1903-1904, leçon du 5 mai.
4. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. III, I, Kehrb., II, p. 44.
5. *Ib.*, chap. III, II, p. 44.

de discours aussi funestes dans le cercle où s'exercent nos efforts multiples, car il pourrait bien arriver à la fin qu'il ne restât plus, comme unique intérêt immédiat, que le pitoyable égoïsme [1].

Mais l'esprit ne s'arrête jamais à l'expérience pure; il cherche à pénétrer les choses, il cherche leurs rapports. Dans les phénomènes il découvre la régularité, dont il reconnaît la nécessité; et, divisant les données en formes et en matières il cherche à établir leurs rapports [2]. Cet intérêt qui se développe par la méditation progressive sur des objets de l'expérience, s'appelle intérêt spéculatif; sa matière est tout ce qui, dans la nature, dans les affaires humaines, dans la structure des langues, dans la doctrine religieuse, etc., présente ou fait même supposer un ensemble logique soumis à des règles générales [3]. Cet intérêt porte donc sur les idées, sur les concepts, sans se mêler aux sensations, sans s'attacher aux perceptions [4], en substituant le général au particulier dans les idées [5].

Le goût joint à l'intuition le jugement esthétique. Ce jugement suit partout et toujours la représentation parfaite des rapports. Il ne peut jamais naître de la perception pure, et il ne réside pas non plus dans la pénétration. C'est un intérêt spécial qui tient à l'image et non pas à l'essence des choses, il se préoccupe exclusivement des rapports esthétiques, c'est pourquoi il s'appelle intérêt esthétique [6]. Cette contemplation esthétique peut être provoquée par l'excitation de bien d'autres intérêts, ou même des émotions, mais elle même ne peut avoir lieu que si l'âme est dans un état de repos tel qu'elle puisse saisir exactement le beau simultané, et suivre le beau successif d'un mouvement conforme [7].

Nous avons donc au domaine de l'entendement, selon que l'intérêt se dirige vers l'expérience pure, vers les rapports intrinsèques ou vers les rapports esthétiques, trois différents genres d'intérêt, appelés respectivement : empirique, spéculatif et esthétique. Le domaine de la participation nous présente également une variété de matières donnant par là naissance à des intérêts différents.

1. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. IV, III, Kehrb., II, p. 55, Pinl., p. 144.
2. *Ib.*, liv. II, chap. III, II, p. 45.
3. *Umriss*, § 92, Kehrb., t. X, p. 156, Pinl., p. 130.
4. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. III, II, Kehrb., II, p. 45.
5. *Umriss*, § 92, Kehrb. X, p. 156.
6. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. III, II, Kehrb. II, p. 45.
7. *Umriss*, § 93, Kehrb., X, p. 157.

Si la participation ne fait que recevoir les sentiments d'autrui et les suivre en s'adonnant à leurs différentes formes sans égard à leurs collusions ou à leurs contradictions, elle s'appelle sympathique, puisque dans cet intérêt s'exprime la sympathie qui nous porte vers nos semblables [1].

Si par contre la participation se dégage des sentiments individuels en cherchant à les réconcilier, si elle s'élève au dessus des individus en s'étendant sur toute la société dont elle veut écarter le mal et dont elle souhaite le bonheur, elle prend la forme de l'intérêt social.

Enfin si elle passe de la sympathie portée vers les individus ou vers la société à la contemplation générale du sort de l'humanité; si, en face des événements, la sympathie se transforme en espérance ou en crainte au sujet de notre destinée, éveillant ainsi le sentiment de notre faiblesse et faisant ressortir le besoin religieux, elle est appelée l'intérêt religieux.

L'intérêt sympathique, l'intérêt social et l'intérêt religieux sont, vis-à-vis du commerce des hommes et de la vie domestique, dans une dépendance encore plus étroite que ne le sont les intérêts de l'entendement vis-à-vis de l'expérience. Toutefois, le cercle des matières de la participation peut et doit être élargi par l'histoire, qui attache l'intérêt aux personnages et aux événements historiques; ensuite par la religion, au sujet de laquelle il n'est guère besoin de dire combien elle doit faire sentir la dépendance de l'homme et comme on attend d'elle qu'elle ne laisse pas les âmes froides [2].

Ces six genres d'intérêt ont pour base une double division, conforme aux deux sources principales des groupes d'idées existants, l'expérience et le commerce des hommes [3], conditionnant ainsi deux grandes directions : celle des sciences naturelles et celle des sciences historiques. Mais ce serait une grave erreur d'établir une opposition entre un intérêt historique et un intérêt naturaliste, ou même, en changeant les noms, entre un intérêt philosophique et un intérêt mathématique, comme on le fait souvent [4]. Les deux domaines de l'intérêt ont au contraire des liens très étroits et un développement parallèle, au cours duquel

1. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. III. II, Kehrb., II, p. 45.
2. *Umriss*, § 94. Kehrb., X, pp. 157, 158. Pinl., p. 132.
3. *Ib.*, § 36, Kehrb., t. X, p. 79.
4. *Ib.*, § 85, p. 153. Pinloche, p. 124. Cf. *Umriss*, § 37, p. 79.

ils se complètent mutuellement. Dans tous deux, l'intérêt s'empare d'abord de tout ce qui est à sa portée, l'un se plongeant dans l'expérience, l'autre dans les sentiments d'autrui, par la sympathie. Mais tous deux s'élèvent par la nature des choses. Cherchant à résoudre les énigmes du monde, l'expérience pousse vers la spéculation ; d'autre part, les multiples exigences des hommes font vibrer l'âme sociale. Celle-ci donne les lois, celle-là les reconnait. Enfin, l'âme délivrée du fardeau des masses, n'étant plus absorbée par les détails, s'élève à la hauteur des rapports en s'adonnant d'un côté à la contemplation calme des rapports esthétiques et de l'autre à la soumission des désirs sous l'immuable nécessité dans l'existence du monde. De la première sort le goût, de la seconde la religion [1].

Les différents genres de l'intérêt donnent ainsi le tableau suivant :

LA MULTIPLICITÉ DANS L'ASPECT OBJECTIF DE L'INTÉRÊT

I. ENTENDEMENT (ERKENNTNISS), construit des images ; contraste entre le monde extérieur et son image intérieure.			II. PARTICIPATION (THEILNAHME), transporte dans des sentiments ; identité des sentiments de l'intérêt et de ceux d'autrui.		
MATIÈRES					
LA NATURE (INCL. LES HOMMES)			LE COMMERCE DES HOMMES		
1. *Intérêt empirique.*	2. *Intérêt spéculatif.*	3. *Intérêt esthétique.*	1. *Intérêt sympathique.*	2. *Intérêt social.*	3. *Intérêt religieux.*
observe la réalité ;	cherche la causalité ;	contemplation des rapports esthétiques ;	porte vers les individus ;	porte vers la collectivité ;	contemplation des rapports de l'humanité et de l'être suprême ;
est absorbé par des détails,	s'élève au-dessus des détails,		est absorbé par des détails,	s'élève au-dessus des particularités,	
est lié à l'intensité, à la variété et à la nouveauté des sensations ;	est lié à la nécessité et à la régularité dans les enchaînements ;	est lié au jugement spontané sur le beau et le bien ;	est lié à la compassion ;	est lié à l'esprit public ;	est lié à l'amour de Dieu ;
ses matières sont les objets particuliers.	ses matières sont les idées, les notions, les concepts.	son domaine est le goût.	ses matières sont les hommes.	sa matière est la société.	son domaine est la religion.

1. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. III. H. Kehrb., II, p. 45.

Tous ces genres d'intérêt n'impliquent pas nécessairement la multiplicité. De plus, dans les limites de ces six catégories, l'intérêt peut devenir même exclusif. Ainsi, par exemple, l'intérêt empirique devient exclusif lorsqu'il s'applique à une certaine catégorie d'objets de l'expérience, en négligeant les autres. C'est ce qui arrive à celui qui veut être uniquement botaniste, ou minéralogiste, ou zoologiste; ou bien à celui qui n'aime que les langues, peut être même une seule entre toutes; ou encore à celui qui, comme maints touristes, ne veut voir en voyage que les régions qu'on vante, pour dire qu'il les a vues; ou comme le collectionneur de raretés qui ne fait que satisfaire telle ou telle passion de dilettante, etc.[1].

L'intérêt spéculatif devient exclusif dans son genre lorsqu'il veut se borner à être uniquement logique, ou seulement mathémathique, à la façon des anciens géomètres; ou bien purement métaphysique, en restant limité aux vues d'un seul système; ou simplement physique, ne poursuivant qu'une seule hypothèse[1].

L'intérêt esthétique pourra se porter exclusivement tantôt sur la peinture, tantôt sur la poésie, en se bornant par exemple au genre lyrique ou au genre dramatique; tantôt sur la musique ou sur un genre spécial de musique[1].

L'intérêt sympathique devient exclusif lorsque l'homme n'aime à vivre qu'avec les gens de sa condition, ou avec ses compatriotes, ou seulement avec les membres de sa famille, et n'éprouve aucune sympathie pour tout le reste de l'humanité[1].

L'intérêt social devient exclusif lorsqu'on se donne entièrement à un parti politique, et qu'on ne mesure tout le bien et tout le mal que d'après l'intérêt de ce parti[1].

Enfin l'intérêt religieux devient exclusif dans son genre lorsqu'au respect de tel ou tel dogme, de telle ou telle secte s'ajoute le mépris de tous ceux qui pensent autrement[2].

Parmi toutes ces formes de l'exclusivisme, il y en a qui plus tard, dans la vie, seront le fait de la profession; mais la profession ne doit pas isoler l'homme, et c'est ce qui arriverait si une telle étroitesse de vues se manifestait déjà dans les premières années de la jeunesse[3]. L'éducation doit donc combattre cet exclusivisme, elle

1. *Umriss*, § 86, Kehrb., X, pp. 153, 154, Pinl., p. 125.
2. *Ib.*, § 86, Kehrb., X, p. 154, Pinl., p. 125.
3. *Ib.*, p. 154, Pinl., p. 126.

doit développer tous les genres de l'intérêt d'une manière égale; en d'autres termes, elle doit chercher à atteindre le but possible de l'éducation, l'intérêt multiple et bien équilibré[1].

Pour atteindre ce but, l'éducation doit convenablement préparer et former les masses de représentations, d'où sortent et auxquelles se rapportent les intérêts possibles; elle doit placer au centre de la personnalité une masse complexe de connaissances, de réflexions et de sentiments d'une telle autorité et avec des enchaînements si étroits et si multiples que celle-ci puisse résister contre tout courant de la vie et que tout ce qui survient ultérieurement doive se mettre en accord avec elle[2].

La formation des masses de représentations est donc la partie essentielle de l'éducation. Ces masses constituent tout ce qui peut, par les degrés de l'intérêt, s'élever au désir, puis, par l'action, au vouloir. Elles fournissent tout ce qui est nécessaire à tout fonctionnement de la sagesse; c'est là qu'on trouve les éléments de science et de prudence sans lesquels l'homme n'aurait aucun moyen pour atteindre ses divers buts. C'est même en elles que réside toute activité intérieure, la vie originelle, l'énergie première; c'est là qu'il faut que tous les mouvements s'exécutent aisément, que chaque chose soit à sa place, qu'on puisse la trouver et qu'elle soit prête à servir à tout instant. Là rien ne doit barrer le chemin, et aucun obstacle empêcher le progrès; enfin c'est là que doivent régner la clarté, l'association, le système et la méthode[3].

Les occupations par lesquelles l'éducation s'acquitte de cette tâche si étendue et si difficile, rentrent toutes dans la notion de l'enseignement, qui est le seul instrument pouvant prétendre à produire une culture « multiple et également répartie »[4].

L'enseignement doit donc au service de l'intérêt multiple :

1) Fournir les matières fixées et exigées par les six genres d'intérêt (empirique, spéculatif, esthétique, sympathique, social et religieux);

2) Modeler, élaborer, enchaîner ces matières et les fondre en un bloc solide d'après les degrés de la clarté, de l'association, du système et de la méthode;

1. *Allg. Pädag.*, liv. I, chap. II, II, Kehrb., II, p. 29.
2. *Ib.*, liv. III, chap. IV, V, p. 109.
3. *Ib.*, liv. III, chap. IV, II, p. 100.
4. *Ib.*, liv. II, chap. IV, II, p. 50.

3) Rendre vivante cette masse et la développer à travers les phases de l'attention, de l'attente, du désir proprement dit et de l'action, de telle sorte qu'il en puisse sortir un vouloir énergique.

En servant ainsi le but possible de l'éducation, l'enseignement servira également son but nécessaire et par là aussi sa dernière fin, qui consiste, comme nous l'avons vu, dans la vertu [1], car celle-ci n'est que la qualité morale de l'individu, déterminée par la culture encyclopédique [2].

C'est de la culture encyclopédique que sort l'énergie et la solidité du caractère. Elle ressemble à un sol fertile en semences, en germes et en racines; détruit-on la végétation à la surface, sur le terrain ravagé une nouvelle et fraîche verdure se déploiera bientôt. L'intérêt multiple est la sauvegarde de l'enthousiasme contre l'exaltation et la source de la présence d'esprit dans l'enthousiasme. C'est l'intérêt multiple, qui rend possible à l'homme de saisir avec toute son énergie morale tout ce qui l'entoure, sans qu'il y veuille voir autre chose que des événements fortuits dont il reconnaît les vicissitudes, et auxquels il ne veut point s'attacher, mais au-dessus desquels il veut s'élever avec toute son énergie de caractère [3]. C'est l'intérêt multiple qui est une des principales sources de la vie humaine. Ouvrir un très grand nombre de telles sources, les faire jaillir abondamment et sans obstacle, c'est augmenter les forces de la vie humaine, c'est aussi entretenir l'esprit social [4].

Quand l'intérêt de chacun est aussi multiple que les travaux d'un grand nombre d'hommes réunis, un heureux besoin les réunit tous en un seul groupe. Au contraire, lorsque chacun n'aime que son affaire, sa profession, et ne considère tout le reste que comme un moyen pour atteindre ce but, alors la société devient une sorte de machine, chacune ne réchauffe son existence qu'à une seule étincelle, qui peut d'ailleurs s'éteindre, et il ne reste plus qu'un froid sombre, accompagné de lassitude et de dégoût [5].

Posséder et honorer en soi-même l'humanité, et pouvoir l'offrir

1. *Umriss*, § 62, Kehrb., t. X, p. 142.
2. *Ib.*, § 65, p. 143.
3. *Pädagogisches Gutachten*, Kehrb., t. IV, p. 531.
4. *Aph.*, W., XI, p. 433, Pinl., p. 110.
5. *Ib.*, pp. 433, 434.

aux autres dans toute la richesse de ses facultés multiples, dans l'énergie et la délicatesse de ses sentiments, dans sa souplesse physique et dans sa dignité morale, telle est la somme des exigences qui, une fois remplies, mesurent pour l'homme la valeur de sa jeunesse passée. Quel compte n'aura donc pas à rendre le pédagogue qui aura négligé de faire le nécessaire à cet égard? L'éducateur est déjà tenu, comme dépositaire de la fortune morale de son élève, de lui livrer intact tout le patrimoine que la nature lui a fourni, sans le plus petit amoindrissement pouvant provenir de sa négligence. A la société, à son tour, il doit remettre un nouveau membre en qui se soient développés les points de contact sociaux que la nature avait préparés[1], un membre qui, délivré de l'ignorance, du mépris et de la haine, contribue à l'avènement de la société animée où tous les hommes n'auraient qu'une même âme, un même esprit et une même volonté; un membre qui s'élève au dessus de l'individualité et dont la perfection se reflète dans le miroir où sa propre image se confond avec l'approbation ou le blâme spontané, avec la source éternelle de la moralité[2].

1. *Aph.*, W., XI, p. 434. Pinl., pp. 110, 111.
2. *Allg. prakt. Phil.*, liv. I, chap. XII, Kehrb., II, p. 405.

CHAPITRE VII

LE GOUVERNEMENT DES ENFANTS

Le troisième but de l'éducation, étant négatif, ne réclame aucune disposition active de la part de l'éducateur. Il n'y a donc au service de l'éducation dans son ensemble que les deux domaines d'activité déjà indiqués : l'enseignement et la discipline.

Pourtant l'éducateur ne pourra commencer ni par l'un ni par l'autre.

L'enseignement, aussi bien que la discipline, suppose que l'éducateur entre préalablement avec l'élève dans une autre relation que celle qui résulte de ces deux occupations. Pour les préparer et pour assurer d'avance leur efficacité, on doit prendre une série de précautions et de dispositions spéciales, conditionnées par l'état physique et moral de l'enfant.

Il est de fait qu'on ne peut instruire un enfant insoumis; il faut que les élèves restent tranquilles en classe avant de pouvoir profiter de l'enseignement. Avant qu'il puisse être question d'inculquer à l'enfant l'idée du juste et de l'injuste, il faut déjà l'empêcher d'escalader la clôture du jardin voisin, puisque le voisin veut conserver ses fleurs et les fruits de ses arbres [1].

Ni l'enseignement ni la discipline ne peuvent commencer dès la naissance, car l'enfant vient au monde dénué de volonté, par conséquent incapable d'aucune relation morale. Avec le temps il se révélera sans doute une volonté, mais jusque-là il y a loin et sur ce chemin il faut conquérir d'avance sa volonté, si l'on veut

1. *Über meinen Streit*, etc., Kehrb., II, p. 166. Pinl., p. 48.

éviter les inconvénients d'une lutte inévitable de part et d'autre. En outre, la réussite de la formation du caractère moral dépendra certainement des obstacles ou des secours qu'elle rencontre; plus l'élève est tranquille, ponctuel, propre, déférent, modeste, tempérant et modéré, plus l'enseignement et la discipline réussiront. Toutefois, ces qualités, l'enfant ne les possède pas nécessairement. Au contraire, ce qui dans l'enfance se développe tout d'abord, ce n'est qu'une fougueuse pétulance qui entraîne dans un sens ou dans l'autre et qui, étant un principe de désordre, heurte l'ordre de choses établi par les adultes, et expose la personne future à toutes sortes de dangers. Il faut que cette pétulance soit domptée même avant que des traces d'une véritable volonté commencent à se manifester. De plus, les germes des désirs grossiers chez l'enfant s'augmentent et se renforcent avec les années. Si l'on ne veut pas qu'ils donnent à la volonté qui s'élève au milieu d'eux une direction contraire aux lois sociales, il faut les comprimer autant que possible, et prévenir le mal qui résulterait du conflit inévitable avec la société [1].

En un mot, l'éducateur doit prendre certaines dispositions qui, ayant pour but d'assurer la réussite de son entreprise, n'entrent ni dans l'idée de l'enseignement, ni dans celle de la discipline, et que nous comprenons sous la dénomination de gouvernement des enfants [2].

Bien que le but du gouvernement ainsi formulé semble très étendu, il ne s'agit au fond que du soin pour maintenir l'ordre [3], et c'est par là qu'il se distingue de l'éducation proprement dite.

Quand on ne veut qu'établir l'ordre, on n'envisage que le présent; l'essentiel de l'éducation par contre est le regard porté vers l'avenir. L'éducation, sachant qu'elle doit cesser un jour, alors que l'homme poursuivra sans elle les buts nécessaires et possibles, doit préparer ces buts d'avance en élargissant et en élaborant le cercle des idées. C'est ce que les anciens pédagogues n'ont pu comprendre. Ils confondaient le gouvernement avec la discipline en le considérant comme l'essence de l'éducation; l'enseignement n'était

1. *Allg. Pädag.*, I, chap. I, I. Kehrb., II, p. 18, Pinl., p. 73.
2. *Ib.*, p. 18.
3. *Ib.*, p. 17.

pour eux qu'une simple affaire de savoir, sans rapport avec l'éducation morale proprement dite[1].

La distinction est, au point de vue de l'éducation même, d'une importance capitale, car l'éducateur ne pourrait jamais savoir ce qu'il veut, il devrait s'égarer infailliblement dans son propre plan, s'il ne pouvait se rendre compte de la partie de son activité qui doit envisager directement la culture morale, et s'il ne voyait quelles sont dans cette activité même les modifications et les additions déterminées par les exigences du présent[2]. C'est en insistant sur cette différence entre ses diverses occupations que l'éducateur échappe au danger de les confondre et de s'imaginer que ses soins à maintenir l'ordre sont le point essentiel de l'éducation, ce qui arrive fatalement pour la plupart des éducateurs, puisqu'ils ont conscience d'y déployer le plus d'activité, de mouvement et d'effort, et que leurs occupations se confondent ordinairement dans la pratique[3].

Qu'on ne demande point une définition positive du gouvernement des enfants! Est ce une culture morale, ou non, dont il s'agit? C'est là l'opposition nette qui sépare l'éducation proprement dite du gouvernement. Mais ce n'est pas une séparation des mesures à prendre par l'éducateur; ce n'est qu'une distinction des idées, par laquelle il doit se rendre compte de sa propre activité[4].

On pourrait du reste discuter si l'éducateur doit s'occuper du gouvernement et si cette notion fait partie de la pédagogie, ou si elle ne devrait pas plutôt être rattachée à la philosophie pratique, tellement la différence est essentielle entre le soin de la culture de l'esprit et celui qui vise uniquement au maintien de l'ordre. Et si celui là porte le nom d'éducation, s'il réclame de véritables artistes d'un ordre particulier, c'est-à-dire les éducateurs, s'il est vrai enfin que toute occupation artistique ne puisse être élevée au niveau de la perfection par la force concentrée du génie qui s'y absorbe, qu'à la condition d'être séparée de tous les travaux accessoires d'un autre ordre, il serait à désirer, non moins pour le succès de la bonne cause que pour la précision des idées, que le gouverne-

1. *Kurze Encyklopädie*, § 234. Kehrb., t. IX, p. 311.
2. *Über meinen Streit*, etc., Kehrb., II, p. 166.
3. *Aph.*, W., XI, p. 449.
4. *Über meinen Streit*, etc., Kehrb., II, p. 166.

ment des enfants fût enlevé à ceux qui ont pour mission de pénétrer jusqu'au fond des âmes par la discipline[1] et par l'enseignement[2].

Mais, abstraction faite de ce que les parents se dispensent volontiers de cette charge, on serait assez porté à dire d'un pédagogue qui ne s'occuperait pas de ce sujet, qu'il n'entend rien à l'éducation. Et, en effet, il serait obligé de se faire à lui-même ce reproche, car autant il est préjudiciable à ces occupations de nature si différente d'être confondues, autant il est malaisé dans la pratique de les isoler tout à fait. Un gouvernement qui ne veut que se satisfaire lui-même, opprime l'âme, si l'éducateur ne fait pas en même temps l'œuvre éducatrice; et, réciproquement, une éducation qui ne prendrait point garde aux désordres des enfants, révélerait son ignorance même de l'enfance. Il est d'ailleurs impossible de faire une heure de classe sans tenir, d'une main ferme mais douce, les rênes du gouvernement[3].

Ceci nous indique que le rôle du gouvernement doit être limité et nettement précisé. Il y a un réel danger, pour ceux qui sont condamnés à vivre avec les enfants, à abuser du gouvernement et à le considérer comme la partie la plus agréable de leur tâche, puisqu'elle leur donne l'occasion de se dédommager en quelque sorte, par l'exercice d'une petite domination, de l'oppression qu'ils subissent du dehors[4]. Puissent-ils s'aviser et ne jamais perdre de vue que le gouvernement n'est qu'un mal nécessaire. Car, préoccupé de l'ordre, il envisage la soumission de l'enfant, qu'il obtient par la force[5]. Or, l'emploi de la force sert à briser la résistance de l'en-

1. L'idée de Herbart exprimée par le mot « Zucht », ne peut être rendue en français, pas même par une périphrase. En parlant des animaux, elle est exactement rendue par « l'élevage ». Par une traduction trop hardie on devrait donc dire : « l'élevage moral des enfants ». MM. Pinloche et Mauxion l'ont traduit par « culture morale »; mais étant donné que, d'après Herbart, c'est l'enseignement qui est la culture morale par excellence, il semble que le mot *discipline* pourra approcher le plus du sens exact, comme il en approche en effet dans la locution « un homme (un caractère) bien discipliné ». C'est l'expression dont se sont servis M. Roehrich dans *la Théorie de l'Éducation*, etc., M. Auerbach dans le *Dictionnaire de Pädagogie* de M. Buisson, et M. Durkheim dans son cours sur Herbart, fait à la Sorbonne en 1904. M. Mauxion, tout en se servant du terme « culture morale », reconnaît (Voir l'*Éducation par l'enseignement*, p. 93) que le mot discipline correspond mieux à l'idée de Herbart.

2. *Allg. Pädag.*, I, chap. I. Kehrb., II, p. 17, Pinl., p. 70.

3. *Ib.*, p. 17, Pinl., p. 72.

4. *Ib.*

5. *Ib.*, p. 18.

fant et par là le gouvernement affaiblit ou tue la force de l'élève, que l'éducation devrait accroître, conduire et convenablement développer. Certes, ce mal vaut toujours mieux que l'anarchie, mais il n'en reste pas moins un mal[1].

Les mesures que l'éducateur doit prendre pour s'acquitter de son devoir de gouverneur comportent, d'une part, des ordres qui président à l'emploi de l'activité des élèves et, d'autre part, des prohibitions qui en préviennent les manifestations nuisibles et dangereuses[2].

Parmi les premiers, on devrait tout d'abord nommer l'entretien physique, car l'éducation suppose en premier lieu les précautions et les soins nécessaires au développement corporel de l'enfant[3]. Il a été déjà question des difficultés ou des facilités que l'âme rencontre dans son fonctionnement suivant le corps auquel elle est associée[4]; l'éducation du caractère moral est liée, en effet, à l'état physique, puisque les natures maladives se sentent dépendantes et, seules, les natures robustes et saines osent vouloir[5]. Aussi l'idée de la perfection nous a déjà rappelé qu'il faut songer à la santé du corps, l'estimer et avoir la volonté de la cultiver[6]. Cependant ce n'est pas à la pédagogie qu'il appartient de s'occuper de la santé et de la vie physique; c'est un domaine pour lequel la pédagogie n'a pas de principes[7].

Sans pouvoir ainsi entrer dans les détails des soins corporels, il importe néanmoins, à propos du gouvernement, de remarquer qu'on ne peut guère faire d'éducation lorsqu'on a un état maladif à ménager, et qu'un genre de vie réglé par l'hygiène est la base et la condition de toute éducation[8]. On a donc bien des précautions physiques à prendre, même au point de vue moral. On doit veiller à ce qu'aucun besoin réel ne puisse égarer les enfants, et qu'on ne provoque pas chez eux, en les gâtant, des besoins inutiles. Pour éviter l'amollissement, il faut, conformé-

1. *Bericht* an H. v. Steiger, III, Kehrb., I, p. 58.
2. *Allg. Pädag.*, I, chap. I, I, Kehrb., II, p. 18, Mauxion, p. 101.
3. *Umriss*, § 45, Kehrb., X, p. 136.
4. *Allg. Pädag.*, I, chap. II, III, Kehrb., II, p. 30.
5. *Ib.*, III, chap. IV, III, p. 103.
6. *Umriss*, § 10, Kehrb., X, p. 71.
7. *Allg. Päg.*, III, chap. IV, III, Kehrb., II, p. 103.
8. *Ib.*, III, chap. V, II, p. 117, Pinl., p. 251.

ment à la constitution de chacun, les endurcir, sans cependant les exposer à un danger quelconque[1].

Laissant ainsi de côté les préoccupations physiques, le gouvernement devra prendre les mesures positives suivantes :

1) Soumettre l'élève à la volonté de l'éducateur, en d'autres termes, assurer l'obéissance[2] ;

2) Le restreindre dans le cercle prescrit par le règlement domestique ou scolaire[3].

Les mesures négatives doivent viser :

1) A prévenir le mal, non moins pour les autres que pour l'enfant lui-même, pour le présent comme pour l'avenir ;

2) A empêcher l'état de conflit, qui est en lui-même un état fâcheux ;

3) A éviter la collision, qui contraindrait à la lutte[4].

Le procédé de toutes ces mesures consiste :

1) Dans l'occupation des enfants ;

2) Dans leur surveillance ;

3) Dans le commandement et la défense.

Leur exécution à son tour sera assurée :

1) Par l'autorité et l'amour ;

2) Par la menace et la punition.

Au premier abord, il semble que la menace seule doive suffire à maintenir l'ordre et par là rendre inutiles toutes les autres mesures. Cependant elle se heurte à deux écueils : d'une part il se rencontre des natures vigoureuses, qui méprisent toute menace ; d'autre part il en existe, et en bien plus grand nombre, qui sont trop faibles pour s'en pénétrer. De là une double incertitude dans son succès, et cette incertitude fait qu'elle ne peut être considérée que comme un simple moyen pour l'exécution des mesures proprement dites. Parmi ces mesures, depuis longtemps, la surveillance a été regardée comme celle dont le gouvernement peut se passer moins que de toute autre[5]. Mais on n'a que trop souvent le malheur de constater les résultats déplorables des inspections rigoureuses dans les écoles publiques ; aussi ne devrait-on pas perdre de vue que les

1. *Umriss.* § 45. Kehrb., X, p. 136.
2. *Ib.*, § 50, p. 138.
3. *Ib.*, § 50, et *Allg. Pädag.*, I, chap. I, II, Kehrb., II, p. 20.
4. *Allg. Pädag.*, I, chap. I, I, Kehrb., II, p. 18, Pinl., p. 74.
5. *Ib.*, p. 19, Pinl., p. 75.

enfants et les jeunes gens doivent être exposés au danger, si l'on veut qu'ils deviennent des hommes[1]. C'est pourquoi il faut reléguer la surveillance au second plan, en mettant au premier l'occupation.

Occuper les enfants, c'est donc le principe fondamental du gouvernement. Serait ce en vue d'un profit quelconque pour la culture de leur esprit? Nullement. Le but unique est d'éviter qu'ils ne fassent des sottises; il faut remplir le temps d'une manière ou d'une autre[2]. L'éducateur a le choix entre le jeu, le travail et les mouvements corporels.

Il n'est pas besoin de dire que les occupations choisies par les enfants eux-mêmes, seront les meilleures. Mais ils savent rarement s'occuper suffisamment et d'une façon durable. Des prescriptions précises de faire telle ou telle chose jusqu'à ce qu'elle soit finie, assurent mieux l'ordre que le jeu sans règle, qui finit ordinairement par les ennuyer. Il est du reste désirable que les adultes qui en ont la patience prennent part aux jeux des enfants, sinon toujours, du moins fréquemment, qu'ils leur expliquent des images, leur racontent des histoires et se les fassent répéter, etc. Au fur et à mesure que les enfants avancent en âge, leurs occupations prennent de plus en plus la forme de l'enseignement ou des exercices qui s'y rattachent; alors il ne faut pas négliger le contrepoids indispensable, les récréations[3].

Quel que soit du reste l'occupation, le jeu, ou le travail, il ne faut pas perdre de vue que le gouvernement doit satisfaire au besoin de mouvement physique dans la mesure qui convient à chaque âge[4]. Sur ce point, le gouvernement dépend surtout du rapport qui existe entre l'espace qu'on peut accorder aux enfants, et le besoin de mouvement qu'ils veulent satisfaire. Dans les villes, les enfants peuvent causer aux hommes une foule d'ennuis; on est donc obligé de les tenir enfermés dans des limites étroites, et cela d'autant plus que leur besoin de mouvement s'excite et s'accroît par suite de l'exemple même que tant d'enfants se donnent réciproquement. C'est pourquoi le gouvernement des enfants n'est nulle part plus difficile que dans les établissements des villes.

1. *Allg. Pädag.*, I. chap. I. II. Kehrb., II, p. 19. Pinl., p. 76.
2. *Umriss*, § 46. Kehrb., X, p. 136.
3. *Ib.*, § 47, pp. 136, 137. Pinl., p. 82.
4. *Ib.*, § 46, p. 136. Pinl., p. 81.

qu'on appelle avec bien peu de raison des établissements d'éducation, car, là où le gouvernement est si difficile, qu'adviendra-t-il de l'éducation? A la campagne, au contraire, les établissements auraient l'avantage d'avoir à leur disposition plus d'espace pour les jeux, si, là encore, ceux qui sont responsables de la surveillance d'un si grand nombre d'enfants, n'étaient souvent portés à prendre des mesures pénibles qui, pour parer à certains inconvénients, ont pour effet de causer le dommage le plus certain et le plus général[1].

Les occupations rendent nécessaire la surveillance[2], mais on ne saurait assez insister sur les graves inconvénients que présente cette mesure, surtout quand elle est trop constante et trop rigoureuse. D'abord, elle est aussi pénible à celui qui l'exerce qu'à celui qui la subit, et il n'est pas de ruse à laquelle ils n'aient bientôt recours, l'un pour s'y soustraire et l'autre pour s'en décharger. Le caractère de l'enfant risque de se fausser ou de perdre tout ressort, suivant qu'il aura su trouver plus ou moins de subterfuges pour échapper à la surveillance dont il est objet. En outre, cette surveillance devient de plus en plus nécessaire à mesure qu'elle s'est exercée plus longtemps et plus rigoureusement, de telle sorte qu'il arrive un moment où le moindre relâchement d'attention peut présenter les plus grands dangers. Enfin une surveillance trop étroite empêche les enfants de prendre possession d'eux-mêmes, de s'ingénier en mille manières, de faire mille expériences et d'apprendre mille choses que l'enseignement lui même sera impuissant à leur faire connaître[3].

Pourtant il y aura des périodes pendant lesquelles tel ou tel danger particulier fait vraiment de la surveillance le plus strict des devoirs. Pour ces cas particuliers, qu'on doit considérer comme des exceptions, il faut choisir les observateurs les plus consciencieux et les plus infatigables, et non de véritables éducateurs, dont on se servirait ici d'autant plus mal à propos qu'il ne faut guère s'attendre à ce qu'ils trouvent là des occasions d'exercer leur talent[4].

La surveillance doit être sincère et ne jamais témoigner une

1. *Allg. Pädag.*, I, chap. I, II, Kehrb., II, p. 22, Pinl., p. 80.
2. *Umriss*, § 46, Kehrb., X, p. 136.
3. *Allg. Pädag.*, I, chap. I, II, Kehrb., II, p. 19, Mauxion, p. 102.
4. *Ib.*, p. 20, Pinl., p. 76.

défiance inutile; enfin, elle ne doit jamais atteindre le degré d'une oppression qui se fasse sentir constamment [1]. Si l'on veut en faire une règle absolue, que l'on ne demande, à ceux qui ont grandi sous cette tyrannie, ni adresse, ni esprit d'invention, ni audace, ni assurance; qu'on s'attende au contraire à avoir des individus qui ne sauront et ne voudront jamais être qu'à une seule et même température, se livrer qu'à une seule et même succession indifférente d'occupations prescrites, qui se dérobent à tout ce qui est élevé et distingué pour se donner à tout ce qui est vulgaire et commode [2].

A l'occupation et à la surveillance s'ajoutent le commandement et la défense. Leur importance nous est démontrée par la question : comment assurer l'obéissance lorsque les élèves sont inoccupés ou sans surveillance? Elle devient grave à mesure que le nombre des élèves s'accroît, et surtout dans les établissements d'éducation, à cause des allées et venues des enfants [3].

Le commandement doit être tel que l'enfant n'ose pas résister; par conséquent on ne doit commander que rarement, et seulement dans le cas d'absolue nécessité, car si on le faisait sans motif visible et urgent, surtout avec des enfants qui avancent en âge, l'obéissance ne durerait plus longtemps [4].

Plus efficaces et plus faciles, par conséquent plus souvent employées, sont les mesures de la défense. Les enfants acceptent en général facilement et volontiers les restrictions, lorsqu'elles se portent sur des points fixes et bien arrêtés et qu'elles permettent encore un certain espace à leur libre choix [5].

Pour ces deux dernières mesures, une question se pose : peut il y avoir des circonstances où l'on doit retirer un ordre, et d'autres où l'on permette la chose défendue? Sur ce point il suffit de remarquer que rien n'affaiblit le gouvernement comme de céder aux prières, aux larmes et à plus forte raison à l'impétuosité des enfants. L'éducateur doit donc veiller à la stricte observation de ses commandements et de ses défenses, mais cela suppose qu'ils

1. *Umriss.*, § 49, Kehrb., X, p. 137.
2. *Allg. Pädag.*, I, chap. I, Kehrb., II, p. 20, Pinl., pp. 76, 77.
3. *Umriss.*, § 49, Kehrb., X, p. 137.
4. *Ib.*, § 161, p. 184, Pinl., p. 265.
5. *Ib.*, § 49, p. 137.

sont donnés sous une forme et par des expressions aussi claires, nettes et précises que possible[1].

Comment assurer cependant l'exécution de toutes ces mesures, notamment l'efficacité de l'occupation, de la surveillance et en particulier l'exécution des ordres imposés, l'observation des défenses prescrites?

Le gouvernement doit avant tout se préparer dans l'âme des enfants deux auxiliaires, ou plutôt deux puissants collaborateurs qui jouent, dans l'éducation même, un rôle de la plus haute importance, c'est-à-dire l'autorité et l'amour.

L'autorité est la supériorité d'un esprit qui, s'opposant aux mouvements d'un autre, le fait plier, et peut ainsi servir à étouffer une volonté naissante qui prendrait une mauvaise direction. Son emploi s'impose surtout à l'égard des natures vives qui s'essaient dans le mal comme dans le bien et dont les tentatives dangereuses ont besoin d'être réprimées[2].

L'amour, de son côté, repose sur l'accord des sentiments, qui peut se produire de deux manières : ou l'adulte pénètre les sentiments de l'enfant et s'y associe avec une adroite finesse, sans jamais en parler; ou bien il fait en sorte de se rendre lui-même, d'une certaine manière, accessible à la sympathie de l'enfant[3].

Cet accord resterait éphémère et fugitif, s'il n'était pas assuré par l'habitude. Il faut donc du temps, des soins, du tête-à-tête entre l'éducateur et l'enfant; mais une fois conquis, il facilite le gouvernement à un point auquel aucun autre moyen ne pourrait le faire[4].

L'autorité appartient naturellement au père, à qui tout obéit, vers qui tout converge dans la maison, et c'est chez lui qu'éclate le plus manifestement cette supériorité de l'esprit qui peut provoquer, par quelques mots de blâme ou d'approbation, le découragement ou la joie. L'amour de son côté va d'abord à la mère, qui sait mieux que personne comprendre les besoins de l'enfant, pénétrer dans son cœur. Favorisée par la délicatesse féminine, elle sait trouver le ton qui s'harmonise avec les sentiments de l'enfant,

1. *Umriss.*, § 48. Kehrb., X, p. 137. Pinl., p. 82.
2. *Allg. Pädag.*, I, chap. I, II. Kehrb., II, p. 20.
3. *Ib.*, p. 21. Pinl., p. 78.
4. *Ib.*, p. 21.

et dont la douce puissance, s'exerçant toujours sans abus, ne manquera jamais son effet [1].

Il en résulte que le gouvernement n'est jamais mieux à sa place qu'entre les mains des parents. Mais, étant donné que l'autorité et l'amour ont sur l'éducation même un si grand pouvoir direct et que, d'autre part, le gouvernement des enfants est généralement confié à un éducateur étranger, il importe que celui-ci se mette en mesure de conquérir ces deux meilleurs garants de l'heureux accomplissement de sa tâche [2]. Il y réussira, pour ce qui est de l'autorité, par une supériorité visible de l'esprit, jointe au savoir, non moins que par des qualités extérieures et physiques [3]. Quant à l'amour, il n'ira sûrement ni à celui qui ne saurait pénétrer les sentiments de l'enfant ou qui ne saurait se rendre lui-même accessible à la sympathie de ce dernier [4], ni à celui dont l'âme est fermée, qui ne s'épancherait jamais en paroles, dont l'organe est dénué de souplesse, qui ne saurait ni élever, ni abaisser le ton, et dont le langage, dépourvu de variété dans les tournures, serait incapable d'exprimer le mécontentement avec dignité et l'approbation avec une joyeuse sincérité [5]. Il n'ira pas davantage à celui qui affecte dans ses manières une décence mesquinement calculée, ni certainement à celui qui s'abaisse jusqu'à être vulgaire, et qui, là où il doit être aimable sans doute, mais en même temps réfléchi, recherche son propre plaisir en partageant celui des enfants [6]. Sans doute, il est possible, par des procédés affables, de gagner à la longue l'affection des enfants qui ont un bon naturel, mais l'affabilité cesse précisément là où la nécessité du gouvernement s'impose le plus; puis elle n'a de prix que si elle est alliée à la sérénité nécessaire, donc elle ne doit jamais être achetée par une faiblesse indulgente [7].

Comme on dit avec raison qu'un bon enfant n'est pas capable de mentir à son père et à sa mère [8], de même on peut dire qu'un enfant ne saurait se révolter contre ceux qui ont acquis l'autorité

1. *Allg. Pädag.*, I, chap. I, II, Kehrb., II, p. 21, Pinl., p. 79.
2. *Ib.*, pp. 21 et 22.
3. *Umriss*, § 53, Kehrb., X, p. 139.
4. *Allg. Pädag.*, I, chap. I, II, Kehrb., II, p. 21.
5. *Ib.*, I, chap. I, IV, p. 24, Pinl., p. 91.
6. *Ib.*, I, chap. I, II, p. 21, Pinl., p. 78.
7. *Umriss*, § 53, Kehrb., X, p. 139, Pinl., p. 85.
8. *Kurze Encyclop.*, § 104, Kehrb., IX, p. 139.

sur lui et son amour. Toutefois ces deux puissants auxiliaires ne suffisent pas à assurer partout et toujours l'obéissance, à cause de la légèreté oublieuse et insouciante de la nature enfantine. Il faut alors avoir recours aux réprimandes, aux menaces, et parfois même, lorsqu'elles restent sans effet, aux punitions.

Dans les écoles et parfois même dans la famille, on devra tenir un livre pour marquer les fautes de ceux qui se montrent fréquemment désobéissants; l'enfant isolé sait bien, sans doute, qu'on ne le perd pas de vue, mais c'est un moyen de fortifier le souvenir, que d'inscrire les réprimandes qu'il s'attire [1].

Quant à la menace, elle ne pourra jamais produire les effets sur lesquels on pourrait compter, précisément à cause de la faiblesse et de la légèreté oublieuse de l'enfant [2]. En réalité elle n'est que l'annonce des punitions, auxquelles on a recours lorsque les réprimandes ne suffisent plus.

Le châtiment le plus ordinaire, c'est la privation de liberté, et avec raison, mais à la condition qu'elle soit proportionnée à la faute. On peut y apporter les degrés les plus variés, depuis le petit garçon qu'on met dans un coin jusqu'à la réclusion dans une pièce obscure, et même avec les mains liées derrière le dos. Il faut seulement éviter, à cause de certains inconvénients particuliers, que cette punition ne dure trop longtemps; une heure est déjà beaucoup s'il n'y a pas de surveillance [3].

Comme la privation de liberté, la privation de nourriture infligée pendant quelques heures n'aura pas non plus pour effet de révolter directement l'enfant [4].

Il n'en est pas tout à fait de même pour les châtiments corporels, qu'on chercherait en vain à supprimer entièrement. Ce n'est pas un mal pour l'enfant que de se rappeler qu'il lui est arrivé de recevoir le fouet lorsqu'il était petit. Mais il faut qu'une telle punition soit assez rare pour être plutôt redoutée de loin qu'appliquée en réalité. L'emploi de ce genre de châtiment risque en effet de blesser dangereusement l'amour-propre des enfants et de les mettre en un état de révolte sourde ou même ouverte; et, s'il est trop souvent répété, il n'a d'autre effet que de les endurcir et de les rendre insensibles [5].

1. *Umriss.* § 50. Kehrb., X, p. 138. Pinl., p. 83.
2. *Allg. Pädag.*, I, chap. I, II. Kehrb., II, p. 19.
3 et 4. *Umriss.* § 51. Kehrb., X, p. 138. Pinl., p. 84.
5. *Ib.*, Maux., p. 105.

Des punitions aussi graves que l'expulsion de la maison ou de l'école ne doivent être appliquées que dans les cas extrêmes, surtout parce qu'il y a lieu de se demander : que devient l'élève exclu? devra-t il tomber à la charge d'un autre établissement? En pareil cas il importe qu'il soit soumis à une surveillance des plus sévères, et qu'on lui donne de nouvelles occupations pour faire oublier les anciennes idées qui l'avaient égaré [1].

Au sujet des punitions, il faut se rappeler qu'il ne s'agit pas d'une action qui a une valeur éducative proprement dite, mais seulement d'une mesure qui tend à assurer le maintien de l'ordre. Quant à frapper la mauvaise intention en lui infligeant la profonde désapprobation qu'elle mérite, c'est déjà l'affaire de l'éducation [2].

Toutes les mesures indiquées peuvent suffire jusqu'à un certain point pour se rendre maître des enfants; mais, plus la corde est tendue, plus il faut de force relativement pour l'amener tout à fait au ton voulu. L'obéissance prompte que l'éducateur regarde, non sans quelque raison, comme son triomphe, est celle qui s'exécute sur-le-champ et de bon gré. Qui voudrait l'arracher de force, par les seules mesures coercitives, par une rigueur militaire? On ne peut raisonnablement faire dépendre cette obéissance que de la propre volonté de l'enfant; or, celle-ci ne peut être le résultat que de l'éducation proprement dite [3]. Puisque ce n'est pas l'effet d'un moment, mais d'une évolution lente, il faut que peu à peu, parallèlement à cette évolution, l'obéissance volontaire remplace la soumission involontaire; en d'autres termes : il faut que le gouvernement s'efface progressivement devant l'éducation proprement dite et, en particulier, devant la discipline qui le remplacera [4].

Du reste, il faut s'attendre à ce que l'enfant cherche lui-même à reculer les bornes du gouvernement, et c'est un motif de plus pour le supprimer peu à peu; mais il importe alors de savoir si, pendant ce temps, l'éducation a fait assez de chemin pour rendre le gouvernement moins nécessaire [5].

Cela nous indique déjà que le gouvernement doit avoir toujours

1. *Umriss*, § 52, Kehrb., p. 138, Pinl., p. 84.
2. *Allg. Pädag.*, I, chap. I, II, Kehrb., II, p. 20, Pinl., p. 78.
3. *Ib.*, I, chap. I, III, p. 22, Pinl., p. 87.
4. *Ib.*, III, chap. V, p. 111, et *Ib.*, I, chap. I, II, p. 20.
5. *Umriss*, § 55, Kehrb., X, p. 139.

égard à l'éducation, dont il ne pourrait se désintéresser en aucune façon [1], et avec laquelle il aura, par chacune de ses mesures, les relations les plus étroites. Même les mesures qui semblent les plus éloignées de l'enseignement ou de la discipline, le jeu, par exemple, peuvent les servir, si celui-ci est dirigé vers ce qui est utile, si l'on comprend la sévérité qui est la base des jeux des enfants, ainsi que l'effort volontaire qui s'élève dans ces heureux moments [2]. De même, quoiqu'il semble que la culture de l'esprit ne gagne rien par la soumission passive à l'autorité, cette soumission aura néanmoins une influence considérable sur la limitation ou sur l'extension du cercle d'idées dans lequel l'enfant pourra se mouvoir à l'avenir avec plus de liberté, et qu'il pourra édifier lui-même avec indépendance [3].

Cette influence est d'ailleurs réciproque, car le gouvernement reçoit de l'instruction une partie des occupations sur lesquelles elle repose [4]; d'autre part la discipline aura pour effet de tempérer le gouvernement, et même, dans certains cas, ils se lient tellement qu'à peine peut-on les distinguer. C'est ce qui arrive par exemple dans les établissements d'éducation où, vu le nombre des élèves, on a établi des formes militaires, et où l'individu est plutôt entraîné par l'ordre général qu'il n'est l'objet de soins particuliers [5].

Mais, malgré ces rapports intimes, le gouvernement n'est qu'un des moyens de l'éducation proprement dite, et non pas l'éducation même [6]. L'éducateur ne doit jamais perdre de vue, que le rôle de ce moyen si important pendant la première période de l'enfance va diminuant avec l'âge de l'élève, avec les progrès de l'éducation [7] et que, tout en s'en servant, il doit ambitionner de le rendre inutile [8].

1. *Allg. Pädag.*, I, chap. I, I. Kehrb., II, p. 19.
2. *Ib.*, III, chap. VI, II, p. 131.
3. *Ib.*, I, chap. I, II, p. 20, Pinl., p. 78.
4. *Umriss*, § 56, Kehrb., X, p. 140.
5. *Ib.*, § 140, p. 177, Pinl., p. 219.
6. *Aph.*, *W.*, XI, p. 449.
7. *Allg. Pädag.*, III, chap. V, Kehrb., II, p. 111.
8. *Ib.*, I, chap. I, III, p. 22.

CHAPITRE VIII

L'ENSEIGNEMENT

L'instrument principal de l'éducation positive, c'est l'enseignement au sens le plus large du mot [1].

Mais, quelque large que soit cette acception, elle exclut le procédé qui, à force de faire apprendre et copier dans toutes sortes de cahiers, à force d'astreindre l'enfant à rester assis, n'a pour effet que de nuire à la santé et d'amoindrir l'activité intellectuelle; elle exclut également la dégradation de cette activité, qui a lieu lorsque le savoir ne sert qu'à l'ostentation et à l'acquisition d'avantages extérieurs [2]. De même, elle s'oppose à l'intention d'entreprendre une étude dans un but quelconque sans se soucier si par là l'homme devient meilleur ou pire; enfin elle condamne l'ambition, pour laquelle le meilleur maître serait celui qui lui donnerait *tuto, cito, jucunde*, le genre d'habileté qu'elle désire acquérir [3].

Dans un système pédagogique où la moralité sert de base fondamentale, c'est par elle qu'on doit déterminer l'enseignement [4]. L'exposé des chapitres précédents nous a fourni les éléments de cette détermination, qu'on peut résumer ainsi : Étant donné que le caractère dépend des masses de représentations qui par leur force prévalent sur les autres, ainsi que de l'ensemble d'efforts

1. *Aph.*, W., XI, p. 428.
2. *Umriss*, § 59, Kehrb., X, p. 141.
3. *Ib.*, § 57, p. 140, Pinl., p. 104.
4. *Aph.*, W., XI, p. 426.

qui en sort[1], l'éducateur doit apporter tous ses soins : 1° à élaborer et à ordonner les représentations qui naissent sans son intervention ; 2° à faire entrer méthodiquement dans la conscience de l'élève et y enchaîner aussi fortement que possible de nouvelles masses de représentations qui, conformément au mécanisme psychique, portent spontanément la volonté vers la moralité, ou qui soient au service indirect de toutes les tendances morales[2]. C'est l'activité éducatrice, pour laquelle le gouvernement des enfants n'est qu'un moyen[3], et à côté de laquelle la discipline n'est qu'un auxiliaire[4] ; c'est l'instrument que nous appelons l'enseignement éducatif[5], le seul moyen par lequel l'éducation doit chercher à résoudre sa tâche si elle veut avoir des résultats durables, si elle veut contribuer à la formation du caractère moral[6].

De même qu'il nous est impossible de concevoir l'éducation sans l'enseignement, de même nous ne pouvons point reconnaître d'enseignement qui ne soit éducatif[7].

En exposant le but de l'éducation, et en parlant du caractère moral et de l'intérêt multiple, nous avons démontré la nécessité, l'importance, le but et même le rôle de l'enseignement éducatif. Il nous est donc permis, sans insister davantage sur ces questions, d'aborder directement le problème : comment l'enseignement devient-il éducatif ?

L'enseignement aura donc, comme nous l'avons vu, une double tâche :

a) Étendre ou enrichir ;

b) Élaborer ou ordonner le cercle d'idées des enfants[8].

Chacune de ces parties implique à son tour deux questions ; la première : par quelle matière et comment doit-on étendre l'horizon de l'élève ? La seconde : quel doit être l'ordre et comment l'établir ?

Les masses de représentations proviennent de deux sources principales, l'expérience et le commerce des hommes[9]. Tels doivent

1. *Umriss*, § 43, Kehrb., X, p. 82.
2. *Psych. als Wiss.*, II Th., Schluss, Kehrb., VI, p. 334.
3. *Aph.*, W., XI, p. 449.
4. *Ib.*, p. 426.
5. *Ib.*, p. 501.
6. *Kurze Encyklopädie*, § 105, Kehrb., IX, p. 140.
7. *Allg. Pädag.*, Einleitung, Kehrb., II, p. 10, Pinl., p. 9.
8. *Kurze Encyklop.*, § 234, Kehrb., IX, p. 311.
9. *Umriss*, § 36, Kehrb., X, p. 79.

être également les deux points de départ de l'enseignement; s'il en choisit un autre, tout ce qu'il entreprend reste en l'air[1].

L'expérience, bien qu'elle soit notre guide à travers toute la vie, ne nous fournit qu'un fragment fort petit d'un grand tout; des temps et des espaces infinis nous cachent une expérience possible infiniment plus grande[2]. Peut-être le commerce des hommes nous offre-t-il relativement plus de ressources, car les sentiments de ceux que nous fréquentons ressemblent en général aux sentiments de tous les hommes; mais la sympathie exclusive qui se développe au sein de l'entourage immédiat est beaucoup plus dangereuse que la connaissance exclusive qui résulte d'une expérience restreinte[3]. Par conséquent, les lacunes que laisse le commerce des hommes dans le domaine étroit du sentiment, et celles que laisse l'expérience dans le domaine plus étendu de la science, sont à peu près d'égale importance et, dans un cas comme dans l'autre, l'enseignement doit combler ces lacunes[4].

Avant d'énumérer les matières par lesquelles on pourrait les combler, et étendre l'horizon de l'enfant au delà des limites de son expérience ordinaire et au delà du commerce avec son entourage, il faut préalablement voir si cette extension est possible et comment elle peut le devenir. Pour répondre à cette question il faut distinguer entre l'enseignement intuitif et l'enseignement descriptif, ou, pour être plus précis, entre l'enseignement qui se fait à l'aide de l'expérience directe ou du commerce personnel, et celui qui se fait par la parole du maître, par des livres, des images[5], etc.

L'enseignement descriptif se déroule comme un fil long, mince et flexible qui rompt à un coup de cloche, se renouant à un autre. Pendant sa durée, il retient les mouvements de l'esprit chez les enfants et ne les suit pas dans leurs bonds; il ne leur laisse pas non plus de temps pour se reposer[6].

Tout autre est l'intuition. Celle-ci étale d'un seul coup aux yeux une surface large, étendue; le regard, une fois revenu de sa première surprise, divise, associe, court en tous sens, s'arrête, se

1. *Aph.*, W., XI, p. 451.
2. *Allg. Pädag.*, II, chap. IV, I, Kehrb., II, p. 46, Pinl., p. 94.
3. *Ib.*, p. 46, Maux., p. 41.
4. *Ib.*, p. 46, Pinl., p. 94.
5. *Ib.*, I et II, chap. V, I, pp. 46, 47, 59, *Umriss*, §§ 107, 108, 109, Kehrb., X, pp. 163, 164.
6. *Allg. Pädag.*, II, chap. IV, I, Kehrb., II, p. 46, Pinl., p. 94.

repose, s'élève de nouveau; puis vient le tour du toucher, et ensuite des autres sens; les idées se rassemblent, les essais commencent, de nouvelles formes surgissent qui éveillent de nouvelles idées, — partout c'est la vie, la vie pleine et libre, partout le plaisir de jouir de cette richesse qui se déploie aux regards. De même, le commerce personnel des hommes provoque sans cesse la force individuelle à se manifester; comme élément mobile et souple, il pénètre avec énergie au fond de l'âme, en y remuant et mêlant toutes sortes de sentiments; c'est le contact avec des personnes présentes qui seul multiplie nos sentiments dans d'autres cœurs, pour nous les rendre fortifiés et purifiés[1].

En un mot, l'expérience directe et le commerce personnel sont dans l'éducation la lumière du jour dont on ne peut se passer, pour se contenter d'une bougie. L'abondance, la force, la précision dans toutes nos idées, l'exercice dans l'application du général, dans l'attachement au réel, au pays, au temps, la patience avec les hommes tels qu'ils sont; tout cela doit être puisé à ces deux puissantes sources de la vie psychique[2].

Cependant, l'éducation ne peut pas disposer d'une manière absolue de l'expérience directe ni du commerce personnel; l'enseignement descriptif au contraire est à sa disposition sans restriction. Aussi ne doit-on pas perdre de vue que les choses sont bien souvent plus parfaites dans la description que dans la réalité. Que de fois l'espace illuminé par l'imagination et les peintures est plus agréable que celui où nous nous retrouvons! Comme souvent le commerce avec le monde passé nous paraît plus satisfaisant et plus édifiant que celui de nos voisins![3].

L'éducation ne pourra donc non plus jamais se passer de l'enseignement descriptif, et, lorsqu'il s'agit d'étendre le cercle d'idées, c'est particulièrement à lui que l'éducateur doit s'adresser. Car, quelques efforts qu'on fasse pour étendre l'intuition, elle reste toujours très limitée, et ce n'est que grâce à la description que l'esprit étend ses connaissances dans l'espace si vaste, qu'il demande au temps la lumière du passé, et qu'il ouvre son regard au domaine suprasensible[4].

1. *Allg. Pädag.*, II, chap. IV, I. Kehrb., II, pp. 46, 47. Pinl., p. 95.
2. *Ib.*, p. 47, Pinl., p. 95.
3. *Ib.*, p. 48, Pinl., p. 96.
4. *Ib.*, p. 47, Pinl., p. 96.

Cette extension du cercle d'idées au delà des limites de l'expérience directe et du commerce personnel, n'est cependant possible qu'à l'aide de ce cercle même. Ce n'est qu'avec la clarté des idées déjà acquises qu'on peut illuminer celles que l'on présente, et ce n'est qu'avec la vivacité des premières qu'on peut animer les dernières. De l'horizon dans lequel le regard se trouve limité, on doit prendre les mesures qui serviront à l'étendre sur la région voisine. En suivant le fil de l'existence des personnes plus âgées qui entourent l'enfant, on doit le reporter aux temps antérieurs à sa naissance. On peut, par la description, représenter d'une façon tout à fait sensible tout ce qui a une analogie et des liens suffisants avec ce que l'enfant a observé jusqu'à présent. C'est le cas des peintures ou descriptions de villes, de nations, de mœurs, d'opinions étrangères, faites à l'aide des couleurs de celles qu'il connaît[1].

L'enseignement descriptif doit donc être fait de telle façon que l'enfant croie réellement voir[2] ce qu'on peut atteindre, par la parole[3], par les livres[4], par les images[5].

En résumé, pour étendre les limites de l'expérience et du commerce des hommes, de même que pour combler leurs lacunes, l'éducation se servira de l'enseignement intuitif, uni à l'enseignement descriptif qui ne pourra cependant s'éloigner que pas à pas du premier, car il perd forcément en clarté et en puissance de pénétration, à mesure qu'il s'éloigne de l'horizon naturel de l'enfant[6].

Étant donné que toutes nos connaissances sont ainsi liées à l'expérience et au commerce des hommes, on pourrait en conclure que ce sont eux qui devraient fournir les principes déterminant les matières de l'enseignement. Mais il n'en est pas ainsi.

La vie et l'observation des hommes dans leur ensemble confirment ce fait que chacun tire de son expérience et de ses relations ce qui lui convient, et développe alors les idées et les sentiments qu'il a apportés avec lui[7]. L'un est porté par son entourage plutôt vers l'intérêt social, l'autre peut être vers l'intérêt patriotique, ou

1. *Allg. Pädag.*, II, chap. v, 1, Kehrb., II, p. 59, Pinl., p. 160.
2. *Ib.*, p. 59, et *Umriss*, § 109, Kehrb., X, p. 163.
3. *Umriss*, § 107, Kehrb., X, p. 163.
4. *Ib.*, § 107.
5. *Ib.*, § 109, p. 164, et *Allg. Pädag.*, II, chap. iv, 1, Kehrb., II, p. 59.
6. *Ib.*, p. 59, Pinl., p. 161.
7. *Ib.*, II, chap. iv, 1, p. 49, Pinl., p. 98.

bien vers la sympathie pour certains individus; il y en aura qui s'adonneront aux choses du goût, d'autres aux choses de la spéculation et ainsi de suite, de telle sorte que celui qui aime le bariolage et les caricatures aura assurément beaucoup de plaisir à voir, au lieu d'hommes bien venus et de taille égale, capables de se mouvoir en rang et en ligne, un tas de bossus et d'infirmes de toute espèce s'agiter pêle-mêle dans un turbulent désordre, ainsi qu'il arrive dans une société composée d'hommes séparés par les sentiments, où chacun se targue de son originalité et où personne ne comprend son voisin [1].

Ainsi l'expérience directe et le commerce avec l'entourage conduiraient à l'exclusivisme, le caractère moral au contraire exige l'intérêt multiple et également réparti. C'est donc par là qu'on doit déterminer les directions vers lesquelles l'enseignement doit s'étendre. Ces directions sont, comme nous l'avons vu, au nombre de six, à savoir : l'intérêt empirique, spéculatif, esthétique, sympathique, social et religieux. Les objets de ces intérêts font les matières de l'enseignement qui servent à cultiver respectivement : l'observation, la spéculation, le goût, la compassion, l'altruisme et la piété [2].

Conformément aux deux classes de l'intérêt, les matières de l'enseignement se divisent en objets de l'entendement et en objets de la participation. Les premiers forment le groupe des sciences historiques, les derniers les sciences naturelles. Au premier appartiennent non seulement l'histoire, mais aussi les langues; au dernier non seulement l'histoire naturelle, mais aussi les mathématiques [3].

Les sciences naturelles et les mathématiques contribuent manifestement à développer à un très haut degré l'intérêt empirique et l'intérêt spéculatif. Les sciences historiques et philosophiques, de leur côté, provoquent principalement l'intérêt sympathique et l'intérêt social. Mais l'enseignement de l'un ne reste pas sans profit pour tous les autres [1]. L'histoire, par exemple, qui éveille l'intérêt pour les hommes d'élite, et aussi pour le bien ou le mal social, traitée d'une façon pragmatique, viendra à l'aide de l'intérêt spéculatif. De même l'étude des langues, lorsqu'elle est accompa-

1. *Allg. Pädag.*, II, chap. IV, 1. Kehrb., II, p. 50, Pinl., p. 101.
2. *Aph.*, W., XI, pp. 443 444, et *Umriss*, § 83. Kehrb., X, p. 152.
3. *Umriss*, §§ 36 et 37. Kehrb., X, p. 79.

gnée de recherches sur la structure grammaticale, fournit des aliments considérables à la spéculation. La littérature, avec ses poètes et ses orateurs, rentre dans le domaine de l'intérêt esthétique, mais, tout comme l'histoire, elle contribue en même temps à éveiller l'intérêt religieux[1].

L'enseignement éducatif n'est pas possible, s'il ne tient pas également compte des six principales catégories d'intérêts. Mais encore faut-il qu'il les réunisse, car ce n'est que grâce à une action combinée des sciences naturelles et des sciences historiques et philologiques, dont l'enseignement religieux proprement dit doit former le complément et le couronnement, que l'éducateur parvient à donner à l'esprit de son élève les directions nécessaires pour produire l'intérêt multiple, au service du caractère moral[2].

Quant à la spécification des matières de l'enseignement, on ne saurait demander à la pédagogie générale de faire l'exposé complet de chaque science indiquée[3]. Ici, il ne s'agit que des principes généraux que nous venons précisément d'exposer, et auxquels il faut ajouter une distinction basée sur la façon dont ces objets affectent plus ou moins directement notre intérêt[4].

Dans chaque domaine il y a des objets qui nous intéressent directement ; ce sont les choses elles-mêmes. D'autres nous intéressent seulement comme moyen de représenter ce qu'ils expriment ; ce sont les signes. Enfin il y en a qui nous intéressent directement et indirectement à la fois, à cause de leurs applications ; ce sont les formes. L'enseignement a donc pour objet les choses, les formes et les signes[5].

Pour l'élève, les signes sont tout d'abord des choses. Il les aperçoit, il les considère, il les copie comme des choses. Plus l'impression qu'ils font sur les sens est forte et multiple, mieux cela vaut. Qu'on ne se presse pas trop d'expliquer le sens des signes ; il faut se borner à enseigner ce qui est strictement nécessaire pour une application immédiate de nature à intéresser l'élève, afin qu'il éprouve le besoin de chercher des connaissances plus exactes[6].

1. *Umriss*, § 87. Kehrb., X, p. 154. Pinl., p. 126.
2. *Ib.*, §§ 87 et 88, pp. 154 et 155.
3. *Allg. Pädag.*, II, chap. IV, III. Kehrb., II, p. 54.
4. *Ib.*, p. 55.
5. *Ib.*, Cf. chap. VI, p. 195.
6. *Ib.*, p. 56.

A l'égard des formes, c'est à-dire de l'abstrait, il est nécessaire de rappeler qu'elles ne doivent jamais paraître devenir la chose même : l'enfant ne doit jamais prendre l'abstraction pour la réalité, et, sur ce point, il importe qu'il puisse toujours s'assurer de la véritable signification des formes par une application réelle aux choses[1].

Quant aux choses, elles doivent intéresser par elles-mêmes, et non pas par l'usage que nous en faisons[2]. Cet intérêt direct résultera d'un enseignement qui développe et qui élabore la représentation de chaque chose particulière à travers les degrés de la clarté, de l'association, du système et de la méthode[3].

Les choses ne sont, pour les enfants, que les combinaisons données des caractères ou des qualités que nous en détachons par l'abstraction pour les considérer isolément[4]. Ceci nous conduit à la deuxième question posée ci-dessus : comment doit-on étendre le cercle d'idées, enrichir la conscience de l'enfant ?

L'enseignement peut prendre comme point de départ les choses et conduire aux caractères isolés, aux formes, en suivant ainsi la voie de l'analyse. Mais il peut aussi partir des caractères généraux, des formes et conduire aux choses dans lesquelles ces caractères se trouvent réunis ; c'est le chemin de la synthèse. Il y a donc à faire une distinction entre l'enseignement synthétique et l'enseignement analytique[5].

On peut en général appeler synthétique tout enseignement dans lequel le maître détermine lui-même directement la combinaison des éléments de ce qu'il doit enseigner, — analytique au contraire celui où l'élève exprime d'abord ses pensées, et celles ci, prises telles qu'elles se présentent, sont expliquées, rectifiées et complétées sous la direction du maître[6].

Cependant il y a une restriction à faire. La synthèse qui imite l'expérience et dans laquelle se mêle l'analyse, nous l'appelons « enseignement purement descriptif » en réservant la dénomination synthétique pour l'enseignement dans lequel la combinaison ressort clairement d'éléments qui existaient auparavant isolés[7].

1. *Allg. Pädag.*, II, chap. IV, III, Kehrb., II, p. 56.
2. *Ib.*, p. 55.
3. *Ib.*, p. 56.
4. *Ib.*, p. 57.
5. *Ib.*, p. 57.
6. *Ib.*, § 106. Kehrb., X, p. 162. Pinl., p. 179.
7. *Ib.*, § 107, p. 163.

L'expérience de l'élève étant la base de tout enseignement, il faut nécessairement mettre en tête le procédé qui imite cette expérience, à savoir l'enseignement descriptif [1].

Ce procédé, que nous avons déjà exposé à grands traits, en parlant de la possibilité d'élargir le cercle d'idées, est sans doute limité dans la pratique; pourtant il a des effets tellement excellents, qu'il mérite de la part du maître une attention particulière et, ce qui est l'essentiel, une pratique attentive [2].

C'est grâce à l'enseignement descriptif que l'intérêt empirique s'étend dans toutes les directions, en préparant de nombreux matériaux pour toutes les sciences ; et c'est grâce à lui que l'intérêt sympathique dépasse le cercle étroit du milieu. Par ses deux moyens, par la description et par la narration, il puise dans l'abondance vivace et dans la clarté pénétrante des notions fournies par l'expérience et par le commerce des hommes, pour placer les parties nouvelles à leur avantage dans la lumière qui coule à flots de ces sources inépuisables [3].

L'enseignement descriptif, outre qu'il offre de merveilleuses ressources pour le développement de l'esprit, contribue, plus que tout autre peut-être, à attacher l'élève au maître [4]. Cependant il offre de grandes difficultés; il exige des connaissances très variées et très étendues de la part de celui qui enseigne et avant tout un talent de parole bien cultivé, car : *viva vox docet* [5]. Qu'on se mette en garde contre certains défauts, tels que : locutions habituelles, mots de remplissage, fautes de prononciation, arrêts remplis par certains sons qui ne sont d'aucune langue, périodes coupées, parenthèses lourdes, etc. Il faut que le maître choisisse des termes qui soient non seulement appropriés à l'objet, mais encore compréhensibles pour les élèves. Il devra donc apprendre par cœur presque mot à mot les tournures qu'il doit employer, afin de n'avoir pas besoin de jeter un coup d'œil dans des livres ou dans des notes [6].

Le courant rapide des perceptions accumule une quantité de

1. *Umriss*, § 107. Kehrb., X, p. 163.
2. *Ib.*, § 107. Pinl., p. 179.
3. *Allg. Pädag.*, II, chap. v, I. Kehrb., II, p. 59.
4. *Umriss*, § 109. Kehrb., X, p. 164. Maux., p. 130.
5. *Ib.*, § 107, p. 163.
6. *Ib.*, § 108, p. 163. Pinl., p. 180.

représentations qui, par suite de cette rapidité même, ne pouvant pas entrer dans des liaisons dont elles seraient capables, restent comme une masse d'aliments non digérés jusqu'à ce que l'esprit les élabore au moment d'une reproduction convenable[1]. Il importe d'accélérer méthodiquement l'élaboration des matières ainsi accrues, car, au fur et à mesure que de nouvelles impressions refoulent et affaiblissent les anciennes représentations, celles-ci deviennent de plus en plus incapables de s'élever spontanément et d'entrer dans de nouvelles liaisons[2]. Étant donné que l'enseignement descriptif n'aura pour effet que d'augmenter les masses déjà accrues[3], le maître doit dès le début prendre soin d'élaborer cette matière, à l'aide d'une reproduction méthodique, de la décomposer, de faire pénétrer l'attention dans les détails les plus petits, pour y introduire de la clarté. C'est ce que nous appelons précisément l'enseignement analytique[4].

Cette décomposition des matières antérieurement acquises doit avoir lieu dans le domaine de l'entendement aussi bien que dans le domaine de la participation. On décompose l'ensemble des choses en objets isolés, puis ceux-ci en éléments, les éléments en qualités distinctes, après quoi l'abstraction détache les concepts formels: par là on arrive aux lois générales, ce qui regarde la spéculation, ou aux éléments esthétiques, ce qui est du domaine du goût. L'analyse du commerce des hommes décompose l'ensemble des sentiments qui en sort, pour faire pénétrer dans l'âme les sentiments particuliers, et par là les purifier et les rendre plus intenses[5].

En analysant le particulier, l'enseignement s'élève au général, imitant ainsi un procédé logique, qui s'accomplit spontanément en nous, toutefois jamais d'une façon si complète et si rapide qu'il ne reste encore beaucoup à faire pour le maître[6]. Pour comprendre l'importance de cet enseignement, il faut considérer la nature de l'expérience des enfants. Ils voient clairement, mais ils observent rarement. Ils reçoivent des impressions d'ensemble de choses sem-

1. *Lehrb. zur Psych.*, § 208. Kehrb., IV, p. 408.
2. *Ib.*, § 209, pp. 408, 409.
3. *Umriss*, § 110. Kehrb., X, p. 164.
4. *Allg. Pädag.*, II, chap. v, I. Kehrb., II, p. 59.
5. *Ib.*, p. 60.
6. *Ib.*, p. 60.

blables, mais ils ne distinguent pas les concepts[1]. L'analyse en est le remède.

Dans l'Appendice, nous donnons le tableau de l'enseignement analytique en spécialisant ses matières et son procédé d'après les principaux genres de l'intérêt ; il suffit donc d'indiquer brièvement la marche générale qu'il doit suivre.

Tout d'abord il faut prendre soin que l'enseignement puisse s'enchaîner dans l'âme de l'élève avec la masse des notions qu'il possède. Le plan et le procédé de cette première partie sont détaillés et tracés dans l'ouvrage de Niemeyer[2] et de Pestalozzi[3] ; cependant ce dernier a eu le tort de s'en tenir à un seul objet[4].

Aux degrés suivants, on montre les parties principales qui composent un tout, ainsi que leurs relations. Ensuite vient la recherche et la dénomination des caractères particuliers, après on peut grouper les objets suivant qu'ils se rangent sous les différentes épithètes. Dans cet exercice, la comparaison, la distinction, l'observation plus exacte se présenteront d'elles mêmes ; on rectifiera les notions indûment acquises par une imagination trop libre, en remontant toujours à l'expérience comme à la source des vraies connaissances[5].

Plus tard, l'enseignement analytique revient sous la forme de la répétition et de la correction des devoirs écrits. Le maître s'attend à retrouver, répétées dans des leçons et les devoirs de ses élèves, les choses qu'il a déjà exposées et pour lesquelles il a déjà fourni les indications indispensables. Elles sont alors analysées et rectifiées, si cela est nécessaire. Ici, l'éducateur doit éviter la confusion entre la répétition et l'examen. L'examinateur veut constater le niveau des connaissances telles qu'elles sont à ce moment-là ; la répétition, au contraire, a pour but de fortifier et de rectifier le savoir acquis. L'examen peut avoir pour conséquence l'éloge ou le blâme, la répétition exclut l'un et l'autre[6].

1. *Umriss*, § 111. Kehrb., X, p. 164. Pinl., p. 182.

2. *Grundsätze der Erziehungs und Unterrichtslehre*. Édit. 1805, t. I, p. 332 et suiv. 2e partie, chap. I, intitulé : Des premiers moyens que l'enseignement doit employer pour éveiller l'attention et la réflexion, ou des exercices d'intelligence.]

3. *Das Buch der Mutter*, Bern-Zurich, 1803. Extrait dans Seyffarth, t. XVI, p. 238 et suiv.

4. *Umriss*, § 112. Kehrb., X, p. 165.

5. *Ib.*, § 114, p. 166, Pinl., p. 185.

6. *Ib.*, § 117, p. 167, Pinl., pp. 186, 187.

Cette dernière a une importance capitale, lorsqu'il s'agit de condenser et de systématiser les connaissances[1]; mais ici il ne s'agit que d'enrichir l'esprit, d'étendre les cercles d'idées et de combler leurs lacunes. Il n'en est pas de même de la correction des devoirs, dont le véritable but est d'ordonner et de condenser les connaissances[2], mais qui rentre également dans l'enseignement analytique[3], puisqu'elle fournit des occasions d'analyser et par là de combler les lacunes de la pensée[4].

Malgré tous les avantages, malgré toutes les merveilleuses ressources qu'offre l'enseignement analytique, lui seul ne pourra pas suffire, car il ne peut fournir, pour la spéculation et pour le jugement esthétique, que les premiers points. Par l'analyse des données on n'arrive jamais à la théorie, aux maximes. De plus, lorsqu'il s'agit d'enraciner une certaine forme de spéculation ou une conception esthétique, ou de remplacer par une meilleure celles qui sont erronées, la réfutation et la critique ne nous servent à rien; il faut présenter ce qui est juste, il faut construire, édifier nos pensées, et le seul enseignement qui bâtisse de ses propres matériaux, le seul qui puisse se charger d'échafauder entièrement l'édifice de pensées qu'exige l'éducation, c'est l'enseignement synthétique. Tout ce que le maître ou le manuel présente à la mémoire de l'enfant, entre dans la synthèse. Certains domaines de notre savoir, comme par exemple les mathématiques, le vocabulaire, la grammaire, etc., sont entièrement de son ressort[5].

Bien que cet enseignement s'adresse particulièrement à la mémoire, il ne s'agit pas d'inculquer les éléments en les faisant exclusivement apprendre par cœur; on doit plutôt soulager la mémoire par des imitations, des répétitions, par des revisions, des exemples ou des symboles de toute espèce[6].

Quant à son procédé, il s'agit tout d'abord de donner les éléments, ensuite de les réunir dans la synthèse[7]. Pour le domaine de l'entendement, les principaux points du premier enseignement sont méthodiquement élaborés dans l'*ABC de l'intuition*[8]. Celui-ci

1. *Umriss*, § 120, Kehrb., X, p. 168.
2. *Ib.*, § 123, p. 169.
3. *Ib.*, p. 169.
4. *Ib.*, § 124, p. 170.
5. *Allg. Pädag.*, II, chap. v, I. Kehrb., II, p. 61.
6. *Ib.*
7. *Ib.*, p. 62.
8. *Ib.*, II, chap. v, IV, p. 82.

de son côté peut être préparé par des modèles de triangles représentés par des clous brillants sur un tableau, qu'on met sans cesse, dès le berceau, sous les yeux de l'enfant [1]. Puis on convertit de bonne heure les éléments de la synthèse en éléments d'expérience quotidienne, de telle sorte qu'ils puissent, autant que possible, pénétrer avec la foule des choses qui, à l'époque où l'enfant apprend à parler, sont si admirablement saisies par lui avec leurs noms [2]. Toutefois le véritable enseignement synthétique ne commence qu'avec les exercices intuitifs, avec la lecture, l'écriture, le calcul et avec les exercices de combinaison [3].

Ce dernier exercice, par lequel on fait déplacer, combiner les choses, et par lequel on leur fait prendre des positions variées, doit même s'étendre à un mode spécial de la synthèse, qu'on peut appeler la synthèse combinative [4]; elle est pour l'éducation d'une haute importance, parce qu'elle conduit aux différentes représentations d'un seul et même objet [5].

Une seconde forme non moins importante de la synthèse, c'est la synthèse spéculative, qui consiste à ramener l'élève autant que possible à la méditation raisonnée des principes mêmes, et dont les matières principales seront les problèmes touchant aux mathématiques, à la physique, à la chimie, etc. On doit aussi se servir de la logique, et l'esprit de l'enfant pourra même s'appliquer avec le plus grand profit à une étude variée des problèmes qui touchent à la liberté, à la morale, au bonheur, à la justice, à l'État; l'on arrivera finalement au goût, pour lequel la tâche du maître consiste à faire naître le beau dans l'imagination de l'enfant [6].

De même que cet enseignement du domaine de l'entendement aura pour effet de remplir et d'étendre l'esprit, de même celui du domaine de la participation doit amplifier et garnir le cœur. Il faut se garder de la méthode qui, en courbant l'âme sous le poids de la masse d'études, n'a pour effet que de la refroidir par le sérieux de la science et de l'éloigner des hommes et des groupes réels. De l'histoire, de l'étude des langues, de la science, de l'antiquité, on

1. *Allg. Pädag.*, II, chap. v, I. Kehrb., II, p. 61.
2. *Ib.*, p. 62. Pinl., p. 165.
3. *Umriss*, § 215. Kehrb., X, p. 87.
4. *Allg. Pädag.*, II, chap. v, I. Kehrb., II, p. 62.
5. *Aph.*, W., XI, p. 461. Pinl., p. 166.
6. *Allg. Pädag.*, II, chap. v, I. Kehrb., II, pp. 63-64.

n'a cherché à tirer que ce qui peut servir à l'intelligence. On a oublié qu'il s'agit ici des hommes, auxquels est due la sympathie, qui est la plus naturelle chez l'enfant[1].

L'homme mûr porte son regard dans l'avenir. L'enfant en est incapable: il ne comprend même pas encore le présent; son véritable présent, c'est le passé, par conséquent les objets de sa sympathie doivent être fournis par l'histoire[2].

Comme dans le domaine de l'entendement, il s'agit aussi sur ce terrain de constituer tout d'abord les éléments simples, purs et clairs. L'enseignement doit donc partir d'un état social simple, où tous les éléments de nos sentiments soient exprimés avec une pureté suffisante et, de là, il doit suivre la marche successive du développement humain jusqu'aux sentiments que nous éprouvons aujourd'hui[3].

On pourrait objecter à cette conception que la sympathie peut se développer de la manière la plus simple dans le commerce des enfants. Mais ce commerce ne peut servir comme base à un enseignement méthodique, car : 1° il se modifie suivant la part que chacun y prend; 2° il varie avec les occupations et avec les vues de chacun. Mais supposez qu'on dirige les relations des jeunes gens : un jour ils doivent nécessairement sortir de leur cercle et entrer dans le monde; n'étant habitués qu'à leur cercle, ne connaissant rien au delà, ils persistent alors inflexiblement dans leur étroitesse et la société se décompose en petits groupes. Pour qu'on puisse élever une nation aux sentiments patriotiques, il faut passer par les ancêtres. Si l'esprit des enfants part de l'enfance de l'humanité, s'il remonte avec l'histoire de leur pays jusqu'aux héros de leur antiquité, ils auront hâte de devenir des hommes de leur nation, et ils le deviendront[4].

Au point de vue d'un patriotisme européen, il faut prendre pour point de départ les Grecs, où nombre de poètes, de philosophes, d'historiens, intéressent le cœur humain par la peinture de la nature humaine[5]. Parmi eux il faut placer en tête Homère, dont l'*Odyssée* est la narration la plus parfaite de l'époque de l'en-

1. *Allg. Pädag.*, II, chap. v, I, Kehrb., II, p. 65.
2. *Ib.*, Pinl., p. 171.
3. *Ib*, p. 66, Pinl., pp. 172, 173.
4. *Ib.*, p, 67.
5. *Ib.*, Pinl., p. 174.

fance humaine[1]. C'est pourquoi le premier enseignement synthétique de la sympathie consiste dans l'enseignement méthodique de l'*Odyssée*[2]. On mettra ensuite à contribution Hérodote, Thucydide, Xénophon, Plutarque, Sophocle, Euripide, enfin Platon et, en passant par les écrivains latins, on suit le cours de l'histoire du pays[3].

Tout ce que nous venons de dire sur l'enseignement, en ce qui concerne l'extension et l'enrichissement du cercle des idées, peut se résumer ainsi :

MATIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT

INTÉRÊTS

1. *Empirique* 2. *Spéculatif* 3. *Esthétique*	4. *Sympathique* 5. *Social* 6. *Religieux*
objets de l'entendement	objets de la participation
1. l'observation 2. la spéculation 3. le goût	4. la compassion 5. l'altruisme 6. la piété
sciences naturelles,	sciences historiques,
1. l'ABC de l'intuition 2. les mathématiques 3. l'histoire naturelle, etc.	1. l'Odyssée 2. les langues 3. l'histoire,

4. Géographie, hist. polit.
5. Logique, morale, philosophie.

Représentation esthétique du monde.

Si les efforts de l'enseignement descriptif, analytique et synthétique ont pour effet de compléter et même de rectifier les représentations, toutefois ils n'impliquent pas nécessairement l'ordre.

Il est bien évident que chacune de ces parties de l'enseignement doit être méthodiquement ordonnée ; mais il s'agit précisément de savoir quelle doit être cette méthode, cet ordre, sans lequel il n'y aurait dans la tête d'un homme ni haut ni bas déterminé, sans lequel tout y flotterait pêle-mêle[4], car ce que l'expérience nous fournit n'est qu'un chaos brut[5]. Si les représentations ne sont pas rangées méthodiquement, si elles ne sont pas disciplinées, à chaque occasion qui se présente, toutes affluent aussi nombreuses que le

1. *Allg. Pädag.*, Einleitung, Kehrb., II, pp. 13, 14.
2. *Ib.*, II, chap. v, IV, p. 82.
3. *Ib.*, p. 66.
4. *Ib.*, II, chap. IV, I, p. 48.
5. *Umriss*, § 36, Kehrb., X, p. 79.

fil de l'association a pu en mettre en mouvement. Celles qui, par des impressions fréquemment répétées, ont acquis le plus de force, se font valoir ; elles attirent à elles ce qui leur convient, et refoulent ce qui les gêne. On regarde le nouveau avec étonnement, ou on le néglige, ou bien on le juge vite par une réminiscence. Rien n'en est détaché s'il ne s'y rapporte. Le point essentiel n'est pas mis en lumière ; ou bien, si d'heureuses dispositions naturelles donnent au regard la bonne direction, les moyens manquent pour suivre la trace trouvée. Faute de subordination des idées entre elles, l'âme inquiète se jette sans cesse de tous côtés ; à la curiosité succède la distraction et tout tourne en jeu [1].

Le point essentiel de l'enseignement est donc d'établir l'ordre ; sinon, il vaudrait mieux qu'il n'existât pas, car il devrait forcément écraser l'esprit sous la masse de connaissances et disperser l'intérêt même par la multiplicité des objets qu'il lui présente [2].

Au point de vue de l'ordre deux questions se posent : quelles sont les occupations qui doivent se succéder et se faire les unes au moyen des autres, et quelles sont celles qui doivent se faire simultanément [3] ?

D'après les principes exposés, l'enseignement a pour tâche de développer la connaissance des choses et la sympathie. Puisque ce sont des états d'âme distincts et primitivement originaux, qui ne dépendent pas l'un de l'autre, l'enseignement doit les développer simultanément [4], comme notre savoir découle en effet simultanément de l'expérience et du commerce des hommes [5].

Nous avons divisé l'intérêt de l'entendement en intérêts empirique, spéculatif et esthétique, l'intérêt de la participation, de son côté, en intérêts sympathique, social et religieux. Ces éléments d'ordre inférieur ont sans doute une certaine dépendance les uns par rapport aux autres, mais non une succession rigoureuse. La spéculation et le goût supposent à la vérité la conception des faits empiriques, mais, pendant que cette conception continue à s'effectuer, ils n'attendent pas qu'elle soit complète. Au contraire, ils se mettent en mouvement de très bonne heure et se développent dès lors au fur et à mesure que s'étend la simple connaissance des

1. *Allg. Pädag.*, II, chap. IV, I, Kehrb., II, pp. 48, 49, Pinl., p. 97.
2. *Kurze Encyklop.*, § 105, Kehrb., IX, pp. 140, 141, et *Allg. Pädag.*, p. 34.
3. 4. *Allg. Pädag.*, II, chap. IV, II, Kehrb., II, p. 51.
5. *Umriss*, § 36, Kehrb., X, p. 79.

choses multiples, en suivant celle-ci de très près. Ce mouvement spéculatif est par exemple surprenant dans la période où les enfants nous assaillent sans cesse de leurs « pourquoi? » Il en est de même du goût, qui fournit toujours son contingent aux préférences et aux dédains par lesquels les enfants manifestent la distinction qu'ils font sur ce point entre les choses [1].

Ceci s'applique également aux objets de la participation. Chez les enfants se développe spontanément un certain besoin d'ordre social. Quant à l'intérêt religieux, on découvre dans toute âme enfantine le pressentiment d'une puissance surnaturelle. Cependant, dans l'étroite dépendance de ses parents et de ses maîtres, ces personnes prennent la place que le sentiment de la dépendance accorderait autrement aux puissances surnaturelles; c'est pourquoi le premier enseignement religieux n'est qu'une extension des rapports qui existent entre les parents et les enfants; ces rapports fourniront aussi à l'enseignement les premières idées sociales [2].

En résumé, la diversité de l'intérêt que l'enseignement doit préparer n'est que la diversité des choses simultanées et non pas une gradation successive [3].

Les degrés de succession sont déterminés par les principes formels du phénomène psychique que nous avons appelé la respiration de l'âme, et qui consiste dans l'alternance de la pénétration et du recueillement [4]. Pour conserver à l'âme la cohésion, l'enseignement doit, dans le moindre groupe d'objets qu'il embrasse, tenir la balance égale entre la pénétration, qui conduirait au détriment de l'unité personnelle et la réflexion qui, à elle seule, la maintient. Conformément à la division fondée sur ces deux activités mentales [5], les phases de l'enseignement seront :

1° La mise en lumière de chaque représentation isolée;
2° L'association des représentations multiples;
3° La mise en ordre des représentations associées;
4° L'exercice pour avancer régulièrement à l'aide de cet ordre [6].

1. *Allg. Pädag.*, II, chap. IV, II, Kehrb., II, p. 51, Pinl., p. 134.
2. *Ib.*, pp. 51 et 52, Pinl., p. 135.
3. *Ib.*, p. 52.
4. *Lehrb. zur Psych.*, § 210, Kehrb., IV, p. 409.
5. Voir le tableau sur la multiplicité dans l'aspect subjectif de l'intérêt, chap. VI, p. 194.
6. *Allg. Pädag.*, II, chap. IV, II, Kehrb., II, p. 52.

De ces quatre degrés dépend la netteté qui doit régner dans tout ce qu'on enseigne [1].

Le premier degré exige la division de la matière à enseigner en parties aussi petites que possible [2], ensuite la démonstration de chacune de ces petites parties, isolément, pour obtenir la clarté parfaite [3].

Au second degré, il faut lier la représentation accidentellement avec un aussi grand nombre d'autres que possible [4]. Il est bien évident que de telles associations ne peuvent être systématiques, surtout au commencement [5]. C'est ici que la répétition [6] et la synthèse combinative trouvent leur application la plus complète [7]; toutefois, à ce degré, celles-ci ne peuvent être que la préparation pour le système.

Le troisième degré, le système [8], suppose que chaque représentation doit recevoir une place déterminée dans l'ensemble de nos idées; il s'agit donc de lui assigner sa place, pour que l'esprit puisse s'orienter sur l'ensemble de ses représentations [9].

Le quatrième degré répond à cette nécessité qu'un système ne doit pas seulement être appris; il faut aussi qu'il soit pratiqué, appliqué [10]. C'est à ce degré que les devoirs écrits ont une grande importance, puisqu'ils aident particulièrement à condenser et à ordonner les propres pensées, et à en faire usage [11].

Chaque enseignement doit être divisé en petits groupes d'objets. Par conséquent il se forme dans l'esprit de l'élève de petits cercles de représentations, qui resteront à leur tour comme un tout dans l'absorption relative, jusqu'à ce qu'ils soient réunis dans une réflexion supérieure. Un tel résumé suppose évidemment l'unité parfaite de chaque groupe, mais on ne peut songer à cette nouvelle synthèse tant que les éléments de chaque groupe ne sont pas bien soudés. Si différents cercles sont réunis dans des

1. *Allg. Pädag.*, II, chap. VI, II, Kehrb., II, p. 52.
2. *Umriss*, § 68, Kehrb., X, p. 144.
3. *Allg. Pädag.*, II, chap. IV, II, Kehrb., II, p. 52.
4. *Aph.*, W., XI, p. 439.
5. *Umriss*, § 68, Kehrb., X, p. 144.
6. *Ib.*, § 69, p. 144.
7. *Allg. Pädag.*, II, chap. V, I, Kehrb., II, p. 62.
8. *Umriss*, § 68, Kehrb., X, p. 144.
9. *Aph.*, W., XI, p. 440.
10. *Umriss*, § 68, Kehrb., X, p. 144.
11. *Ib.*, § 123, p. 169.

réflexions différentes, ces résumés, de leur côté, peuvent être réunis dans une réflexion encore plus élevée ; et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'on embrasse tout dans un système, que l'homme cherche, d'ailleurs, sans pouvoir l'atteindre [1].

C'est ainsi que nous arriverons à une structure complète de l'enseignement. Les grandes parties se composent de petites, comme celles-ci se composent de plus petites encore, et, dans chaque partie, qu'elle soit petite ou grande, nous distinguons la clarté, l'association, le système et la méthode, qui doivent se succéder d'abord plus rapidement dans les petits groupes et qui, au fur et à mesure que nous montons dans des réflexions de plus en plus élevées, s'éloignent de plus en plus les uns des autres [2].

Quand au procédé que le maître peut employer à ces différents degrés, il faut remarquer qu'au début, tant que la clarté de chaque notion isolée est la chose essentielle, on doit montrer les objets en se servant de termes brefs, puis les faire répéter exactement et de suite par quelques élèves. Pour l'association, le meilleur procédé est la conversation libre. Le système exige une exposition plus suivie et systématique de la part du maître. Enfin, l'élève acquerra l'habitude de penser méthodiquement par les devoirs et les travaux qu'il fera lui-même, et par les corrections du maître [3].

Les opérations successives de l'enseignement seront donc :

DEGRÉS FORMELS

I. DE LA PÉNÉTRATION		II. DU RECUEILLEMENT	
1. *Clarté.*	2. *Association*	3. *Système.*	4. *Méthode.*
doit isoler.	doit mêler.	doit systématiser.	doit appliquer.
montrer, faire voir ; faire parler l'enfant.	associer par une conversation libre.	exposer par le discours du maître.	philosopher par le travail de l'élève.

L'enseignement, en tant qu'il étend et enrichit la conscience, ne garantit nullement que, par là, les masses de représentations opposées aux défauts individuels, auront une prépondérance considérable et assureront ce que nous avons appelé l'énergie du

1. *Allg. Pädag.*, II, chap. IV, II, Kehrb., II, p. 52.
2. *Ib.*, p. 53. Pinl., p. 137.
3. *Umriss*, § 69. Kehrb., X, p. 144. Pinl., p. 140.

caractère moral. Les connaissances ont certainement une valeur, même si elles ne servent que de matière au travail psychique en élargissant son cercle d'activité. Leur valeur augmente, si elles reçoivent la souplesse et la mobilité pour enrichir l'imagination; mais leur efficacité morale reste toujours douteuse si elles n'obtiennent pas une influence sur le jugement esthétique, sur le désir et sur l'action morale. Le degré auquel l'enseignement servira la moralité, dépend uniquement de l'énergie par laquelle ces masses se font prévaloir dans la vie morale [1].

Certes l'enseignement méthodique, qui s'applique aux degrés formels, assure par là déjà une certaine prééminence aux représentations qui, après avoir été mises en clarté, ont reçu de multiples associations, et ensuite leur place dans l'ensemble, puis enfin une application convenable. Toutefois leur énergie ne dépend pas uniquement de cet ordre, mais avant tout du degré de l'intérêt qui, prenant naissance sous la forme de l'attention, se développe en attente, et, se transformant en désir, tend vers l'action [2].

L'attention, comme nous l'avons vu, est au fond la force d'une représentation à laquelle les autres doivent céder; elle dépend donc de la vigueur de la représentation même et de la facilité avec laquelle les autres cèdent. La vigueur de la représentation peut être augmentée de trois manières : 1° par la force de l'impression sensitive (emploi des images, des modèles, des instruments, de l'exposé varié ou de l'action de parler en chœur), 2° par la vivacité de la description, et 3° par la liaison de la nouvelle représentation avec d'autres, déjà acquises et ayant avec celle-ci quelque affinité. Ce dernier point est certainement le plus important; il exige beaucoup d'adresse et de soin de la part du maître et réclame une préparation préalable et appropriée du terrain de chaque enseignement [3]. En effet, rien ne peut influer sur le caractère, que ce qui offre un intérêt durable; or, ce qui est isolé ne peut l'offrir [4]. Il faut donc que chaque connaissance pousse des ramifications multiples et loin autour d'elle, qu'elle ait de multiples enchaînements avec d'autres. Par conséquent, il faut que chaque enseignement trouve dans la conscience de l'élève de nombreux points de contact avec les autres

1. *Umriss.* § 35. Kehrb., X, p. 78.
2. *Allg. Pädag.*, II, chap. II, I et II. Kehrb., II, p. 42.
3. *Ib.*, II, chap. IV, II, p. 53.
4. *Umriss.* § 126. Kehrb., X, p. 171.

connaissances; en d'autres termes, il faut que chaque leçon soit reçue par une attention aperceptive[1].

Une fois l'attention aperceptive éveillée, la liaison de la nouvelle représentation avec les anciennes peut s'effectuer de deux manières : ou l'on intercale la nouvelle idée parmi celles qui existent déjà, ou l'on continue la série déjà commencée[2]. Dans chaque cas il se peut que les idées aperceptives soient remontées d'elles-mêmes dans la conscience, et alors elles sont nommées idées spontanées; ou qu'elles soient rappelées avec un certain effort, et ce sont les idées provoquées[3]. Il est bien évident que l'enseignement est plus efficace et plus facile, lorsqu'il intercale des notions nouvelles parmi les idées spontanées, et qu'il devient plus difficile et moins sûr, lorsqu'il doit continuer un procédé qui éveille tout d'abord l'idée par un pénible effort de mémoire. Entre ces deux extrêmes, il y a un moyen terme qui consiste, d'une part, à intercaler les notions parmi plusieurs idées provoquées, de l'autre, à les ajouter à la suite, en les rattachant aux idées spontanées. Il va sans dire que tout enseignement doit chercher à placer l'élève dans un cercle d'idées, qui fasse naître spontanément pour les nouvelles idées un aussi grand nombre de points d'attache que possible, assurant ainsi pour le mieux l'attention aperceptive[4].

L'attention amène à la clarté. Cependant on ne doit pas confondre ce degré de l'intérêt avec le degré formel de l'enseignement. Non seulement la clarté, mais l'association, le système et la méthode exigent également l'attention. Il en est de même pour l'attente; il peut y avoir de la clarté et de l'association, de plus, il y a même une attente systématique et une attente méthodique[5].

Aussitôt qu'une certaine quantité de savoir est acquise, l'attention éveillera presque inévitablement l'attente; mais celle-ci n'est pas constante chez l'enfant, elle s'éteint ou se satisfait par de nouvelles connaissances[6].

Cependant il se peut aussi que l'esprit se perde dans l'avenir, que la patience, le trait essentiel de l'attente se rompe, alors l'in-

1. *Umriss*, §§ 127 et 129. Kehrb., X, p. 172.
2. *Ib.*, § 129, pp. 172 et 173.
3. *Ib.*, § 71, p. 146.
4. *Ib.*, § 129, p. 173.
5. *Allg. Pädag.*, II, chap. IV, II. Kehrb., II, p. 53.
6. *Ib.*

térêt se manifeste sous la forme de l'impatience, il devient désir[1]. Mais le désir impétueux de posséder quelque chose est incompatible avec la tempérance et par là avec la moralité, c'est l'égoïsme pur, que l'éducation doit dompter[2]. Si donc l'enseignement a développé l'intérêt pour les objets de l'entendement jusqu'à l'attente, il doit avoir soin qu'il n'en sorte pas un désir; et, si l'attente y fait naître des désirs impétueux, il faut les tempérer, ce qui est l'affaire de la discipline[3]. Mais il n'en est pas de même dans le domaine de la participation. Si, pour les choses du savoir, chaque attente doit passer à une nouvelle attention, pour le sentiment, ni l'attention ni l'attente ne suffisent; il faut au contraire développer la sympathie et la compassion à travers le désir, jusqu'à l'action à laquelle elles sont précisément destinées. L'éducation serait très imparfaite si elle ne savait pas engendrer la forme pour collaborer à la prospérité de la société humaine, et si elle ne pouvait pas prêter une certaine énergie aux postulats religieux[4].

L'action, le dernier degré de l'intérêt, nous semble la prérogative du caractère mûr; toutefois il y a une activité qui sied fort bien aux enfants, c'est l'essai, mais qui, pour les objets de l'entendement, doit sortir de l'attente et non pas du désir[5].

En résumé, l'énergie du caractère exige la plénitude de la vie mentale; l'esprit vit par ses représentations, si celles-ci le tiennent continuellement en éveil, si elles le mettent en mouvement et le poussent vers l'action. L'éveil dirigé vers une représentation particulière, c'est l'attention; dirigé vers des rapports, c'est l'attente; l'effort qui émeut, c'est le désir, et qui met en mouvement, c'est l'action[6].

Ces degrés de l'intérêt ont avec les degrés formels une certaine analogie; l'attention et l'attente ont même certains rapports avec la clarté et avec l'association, de même que le désir et l'action doivent être déterminés, d'après les buts de l'éducation, par le système et par la méthode[7]. Comme les degrés formels, les degrés de l'intérêt aussi doivent être appliqués aux différents groupes de

1. 2. *Allg. Pädag.*, II, chap. II, II, Kehrb., p. 43.
3. *Ib.*, II, chap. IV, II, p. 53.
4. *Ib.*, p. 53.
5. *Ib.*, II, chap. II, II, p. 43.
6. *Aph.*, W., XI, p. 442.
7. *Allg. Pädag.*, II, chap. IV, II, Kehrb., II, p. 53, *Aph.*, *W.*, XI, p. 442.

représentations. Dans leur application la plus large, ils correspondent aux différents âges de l'homme : au petit enfant convient l'attention, à l'enfant l'attente, à l'adolescent le désir et à l'homme mûr l'action. Cette structure doit se retrouver dans toutes les parties jusqu'aux moindres détails, et à tout âge. Même à l'âge tendre, l'intérêt doit porter le désir vers l'action, si l'on veut qu'une volonté ferme puisse en sortir. Toutefois cette exigence ne se présente que pour le domaine de la participation ; pour le savoir, l'enseignement doit se contenter des deux premiers degrés [1].

Si nous jetons un coup d'œil sur l'ensemble des degrés et sur les deux marches de l'enseignement, il est évident que, dans l'enseignement analytique aussi bien que dans l'enseignement synthétique, deux domaines se présentent : *a*) l'entendement, comprenant les intérêts empirique, spéculatif et esthétique, *b*) la participation, comprenant les intérêts sympathique, social et religieux. Dans chaque domaine et dans chaque enseignement, chaque groupe, petit ou grand, doit être traité selon les degrés formels de la clarté, de l'association, du système et de la méthode, enfin, chaque partie doit développer l'intérêt à travers les degrés de l'attention, de l'attente, du désir et de l'action, à l'exception du savoir, pour lequel le degré du désir est exclu et l'action se réduit à l'essai.

C'est ainsi qu'il faut considérer comme essentiel pour l'enseignement :

I. — Au domaine de l'entendement

1° De montrer,	ce qui se rapporte		à la clarté,
2° D'associer	—	—	à l'association,
3° D'instruire	—	—	au système,
4° De philosopher	—	—	à la méthode.

II. — Au point de vue de la participation

1° D'être intuitif	ce qui marque		l'attention,
2° — continu	—	—	l'attente,
3° — suggestif	—	—	le désir et
4° Entrant en pratique	—	—	l'action [2].

1. *Allg. Pædag.*, II, chap. IV. H. Kehrb., II, p. 54.
2. *Über meinen Streit*, etc., Kehrb., II, p. 171.

CHAPITRE IX

LA DISCIPLINE

L'enseignement a un trait saillant qui nous permet de nous orienter aisément ; c'est qu'il intercale entre l'éducateur et l'élève un troisième élément, la matière par laquelle il se propose de déterminer le caractère. Dans toutes les autres fonctions de l'éducation, l'élève est l'objet que l'éducateur a directement en vue [1].

Parmi les fonctions directes, celles qui, étant uniquement préoccupées de l'ordre, n'envisagent que le présent, entrent toutes dans la notion du gouvernement. Celles, au contraire, qui visent l'avenir, cherchant à influer sur le caractère, constituent ce que nous appelons la discipline [2].

La discipline, c'est donc l'action immédiate exercée sur l'âme de l'enfant en vue de la former [3].

Il semble résulter de cette définition qu'on pourrait faire la culture morale sans avoir égard aux cercles d'idées acquises. Mais l'expérience révèle à chaque pas qu'une telle conclusion serait chimérique [4]. En effet, à quoi peut s'adresser l'action directe? En dehors des représentations, il n'y a en nous que leurs états, sortant de leurs rapports, que nous appelons les sentiments. L'éducateur pourra donc déterminer certains états d'âme, en suscitant ou en supprimant certains sentiments [5]. Mais qu'est-ce que l'influence

1. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, Kehrb., II, p. 110, Pinl., p. 215.
2. *Selbstanzeige*, dans *Götting. Gelehrte Anzeigen*, Stück 76, p. 757, et *Umriss*, § 57, Kehrb., X, p. 140.
3. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, I, Kehrb., II, p. 112.
4. *Ib.*, p. 112.
5. *Ib.*, III, chap. v, II, p. 113.

du maître auprès des grands événements de la vie, qui nous frappent souvent si cruellement? Qu'est-ce que le sentiment suscité par la parole de l'éducateur, en comparaison des profondes émotions par lesquelles le destin bouleverse si souvent notre âme? Et, cependant, est-ce que les crises les plus terribles nous transforment? Nullement. Quelque profonde que soit la mer de douleur et de détresse, l'homme, même quand il y a été plongé pendant des périodes entières de son existence, s'il reparaît à la surface, en sort presque intact : il est le même qu'auparavant, avec les mêmes aspirations, avec les mêmes sentiments et aussi avec la même manière de se manifester [1].

Les émotions, les sentiments, quelque profonds qu'ils soient, restent toujours passagers; ils ne peuvent ébranler la base profonde constituée par notre savoir et pouvoir. L'homme mûr sent autrement qu'il ne sentait dans son enfance; mais les connaissances s'attachent à l'âme en restant invariables ou en devenant la base de nouvelles connaissances. Il en résulte que, si l'éducation veut avoir des résultats durables, elle doit chercher à les atteindre — comme nous l'avons dit — par l'enseignement [2].

Mais alors la discipline serait-elle inutile? En effet, si les sentiments ne sont que des états fugitifs des représentations [3], la cause de ces états une fois disparue, les représentations doivent nécessairement reprendre d'elles-mêmes leur ancien équilibre. Une action suscitant continuellement de nouveaux sentiments ne serait donc qu'un tiraillement perpétuel de la sensibilité, et son unique résultat serait d'émousser misérablement les sentiments délicats et de les remplacer par une excitabilité factice, raffinée, qui ne pourrait produire que des prétentions avec leur insupportable cortège [4].

Cependant il y a deux choses à considérer :

1° L'éducateur peut avoir une influence sur le cercle d'idées sans avoir recours à la matière de l'enseignement;

2° Il ne suffit pas de donner un cercle d'idées bien déterminées, il faut aussi convertir les efforts en action et par là en volonté [5].

1. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, I. Kehrb., II, p. 112. Pinl., p. 222.
2. *Kurze Encyclopädie*, § 105. Kehrb., IX, p. 140.
3. *Lehrb. zur Psych.*, § 146. Kehrb., IV, p. 380.
4. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, I, Kehrb., II, p. 112. Pinl., p. 223.
5. *Ib.*, p. 112.

Toutes les modifications de sentiment peuvent, comme des faits transitoires, conduire d'une part à la détermination directe du caractère, d'autre part à la détermination du cercle d'idées, et par là contribuer indirectement à la formation du caractère moral. Or, cette application directe et indirecte de la discipline est loin d'être inutile, elle est au contraire indispensable.

Un enfant indiscipliné agit le plus souvent sous l'influence d'idées passagères; sans doute, il apprend ainsi ce dont il est capable, mais par là il n'arrive jamais à une volonté ferme, car il lui manque un désir bien enraciné et constant. Il faut donc, surtout chez les enfants moins mobiles et agissant avec une intention plus ferme, fixer dès le commencement la direction de leur vouloir[1], en aidant au développement de meilleurs sentiments, et leur permettre de prendre le dessus[2]. De plus, l'élément essentiel du caractère est, comme nous l'avons vu, l'action[3]; il faut donc prendre soin que, grâce à des actions ou à des abstentions, le commencement du caractère puisse se manifester le plus tôt possible[4]. Enfin, la formation du caractère une fois commencée, il faut aider à son développement, en évitant ou en écartant les passions vives et en prévenant les manifestations nuisibles[5].

Plus importante que cette discipline directe est son influence indirecte sur la formation du caractère[6].

En général, on reste toujours dans l'incertitude sur la question de savoir si l'enseignement est reçu et utilisé, et de quelle manière. Pour parer à cette incertitude[7], de même que pour assurer l'accès à l'enseignement, — puisqu'on ne peut pas enseigner un enfant indiscipliné, — il faut recourir à la discipline, sans laquelle l'enseignement ne saurait pénétrer les pensées, les intérêts et les désirs[8]. Pour que l'enseignement puisse produire tous ses effets, il faut que l'élève y participe avec la disposition d'esprit voulue qui témoigne d'une attention soutenue, et cette disposition lui doit être habituelle. Ensuite, tout le régime de l'enfant doit être à

1. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, I, Kehrb., II, pp. 112, 113.
2. *Umriss.* § 41. Kehrb., X, p. 81.
3. *Allg. Pädag.*, III, chap. iv, I, Kehrb., II, p. 99.
4. *Ib.*, III, chap. v, I, p. 113.
5. *Umriss.* § 40. Kehrb., X, p. 80.
6. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, I, Kehrb., II, p. 113.
7. *Umriss.* § 40, p. 80.
8. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, I, Kehrb., II, p. 113.

l'abri d'influences capables d'apporter quelque trouble; rien ne doit remplir l'âme au delà de l'intérêt qui convient au moment[1]. L'élève doit avoir devant les yeux l'objet dont il est occupé et il serait fâcheux qu'un désir de se produire ou de s'amuser prît le dessus ou fît oublier le travail; donc, il faut qu'il témoigne d'une conduite décente et favorisée par la gaieté naturelle, dans la mesure compatible avec ses occupations[2].

Toutes ces exigences sont autant de tâches pour la discipline, et il est bien facile d'en conclure à son importance, qui ressort encore davantage si nous examinons quel peut et doit être son rôle dans l'ensemble de l'éducation.

Si l'on peut définir le but de l'enseignement par ce principe : « perfectionne-toi », dans la discipline, qui, avec l'enseignement et en le complétant, constitue l'éducation, il faut au contraire comprendre tout l'ensemble de la vertu. Mais la vertu est un idéal, dont l'état le plus proche est exprimé par le mot moralité. Or, puisque la jeunesse passe en général de l'éducabilité à l'état de culture, c'est-à dire d'un état indéterminé à un état fixe, de même cette marche progressive vers la vertu doit consister en une fixation d'état. Si la moralité est chancelante, cela ne suffit pas; et, d'autre part, il est mauvais que quelque chose d'immoral parvienne à un état fixe. C'est pour marquer l'exclusion de ces deux états que nous exprimons le but de la discipline par ces mots : énergie du caractère moral[3].

Ayant fait dans le caractère la distinction entre sa partie objective et sa partie subjective[4], dans la moralité entre sa partie positive et sa partie négative[5], il s'agit d'examiner quel sera le rôle de la discipline dans chacune de ces parties.

L'élément dominant dans la partie objective du caractère est la mémoire de la volonté, et sa fonction principale est l'option[6].

La première condition du caractère, la mémoire de la volonté, est étroitement liée au degré de mobilité de l'âme. Il n'y a pas d'hommes plus dénués de caractère que ceux qui, suivant leurs

1. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, III. Kehrb., II, p. 118. Pinl., p. 252.
2. *Umriss*, § 137. Kehrb., X, p. 176. Pinl., p. 218.
3. *Ib.*, § 141, p. 177. Pinl., p. 221.
4. *Allg. Padag.*, III, chap. I, I. Kehrb., II, p. 91. Voir chap. v.
5. *Ib.*, III, chap. II, I, pp. 94 et 95. Voir chap. v.
6. *Ib.*, III, chap. I, II, p. 92.

caprices, voient les mêmes choses tantôt noires, tantôt blanches, ou bien qui, « pour marcher avec leur temps », changent d'opinions avec le monde. Cette légèreté se rencontre déjà chez les enfants, qui posent toutes sortes de questions à tort et à travers, sans attendre la réponse, et qui tous les jours ont de nouveaux jeux et de nouveaux camarades; elle se rencontre aussi chez les adolescents qui, tous les mois, apprennent un nouvel instrument, étudient une nouvelle langue; et enfin, si l'on veut, chez des jeunes gens qui aujourd'hui assistent à six cours, demain étudient tout seuls, et après-demain partent en voyage[1]. Si la mobilité exubérante de l'âme constitue ainsi un obstacle considérable pour la formation du caractère, l'absence de mobilité implique d'autre part de grands dangers. De tels individus, livrés à eux-mêmes, resteraient toujours au même point; par leur ténacité, ils seraient condamnés à une étroitesse de vues certaine et pourraient même sembler prédisposés à toutes les déviations morales produites par l'orgueil de race, par l'esprit de secte et de clocher[2].

La discipline doit donc tout d'abord compléter les dispositions naturelles au point de vue de la mémoire de la volonté. Les natures inconstantes doivent être contraintes à un genre de vie uniforme, où l'on évite tout changement, qui pourrait être une cause de distraction[3]. La légèreté proprement dite, qui se manifeste par les oublis, le désordre, l'inconstance, et ce qu'on appelle les gamineries, est un mal inhérent qui ne comporte guère de guérison radicale: on peut toutefois, à force d'avertissements et de précautions contre les excitations extérieures, la rendre insensible. Le frein de la discipline sera donc d'autant plus nécessaire pour éviter les conséquences du mal ou tout au moins pour les atténuer. Elle doit aller au-devant du mal; et, tant que la volonté de faire mal n'existe pas encore, c'est à la discipline de remplacer la volonté du bien qui manque. Elle doit remettre sous les yeux de l'enfant ce qu'il a perdu de vue. Il faut qu'elle donne sans cesse à ses oscillations et à ses divagations une fermeté et une régularité extérieures qu'elle ne pourrait obtenir tout de suite[4].

Quant aux natures paresseuses, il faut les troubler dans leurs

1. *Allg. Pädag.*, III, chap. IV, III, Kehrb., II, p. 102, Pinl., p. 240.
2. *Ib.*, p. 102, Pinl., p. 241.
3. *Ib.*, III, chap. V, III, p. 120.
4. *Umriss*, § 164, Kehrb., X, p. 185, Pinl., pp. 267, 268.

aises. Le premier devoir sur ce point, c'est de les exciter aux exercices corporels, en leur donnant de joyeux compagnons de jeu, et, lorsque les difficiles travaux de l'étude ne peuvent encore trouver place, il faut se contenter d'une occupation plus facile. En toutes circonstances, il faut tenir pour règle que les tâches imposées ne doivent pas dépasser les forces de l'élève ou être trop longues, et que le travail, une fois commencé, doit être achevé[1].

Ni dans le premier ni dans le second cas, l'éducateur ne doit raisonner avec l'enfant; le seul moyen éducatif qui soit sûr, c'est l'habitude[2]. Pour faire contracter de bonnes habitudes, il faut obliger ou accoutumer l'enfant à faire le bien et à éviter le mal. Nous dirons : « Il faut le tenir à quelque chose et loin de quelque chose »[3], comprenant ainsi, sous l'expression « tenir l'enfant », une éducation qui favorise comme il convient la mémoire de la volonté[4].

Par son action directe sur la mémoire de la volonté, la discipline n'a pas encore fait tout ce dont elle est capable pour déterminer la partie objective du caractère. Elle peut également prendre une influence décisive sur l'option; en d'autres termes, elle peut agir d'une façon déterminante, de telle sorte que le choix puisse se décider[5].

Il importe de remarquer que l'éducateur n'a pas à choisir au nom de l'élève, car c'est le caractère propre de ce dernier qui doit arriver à se déterminer. Afin de pouvoir choisir, l'enfant doit apprendre à connaître en partie les biens et les maux par sa propre expérience. La flamme brûle, l'aiguille pique, les chutes et les coups sont douloureux : voilà des choses que le petit enfant doit déjà expérimenter; et cela peut s'appliquer sur une plus grande échelle, à la condition qu'on ne le pousse pas jusqu'à la limite du danger sérieux. Il importe que les expériences ainsi faites réellement, venant confirmer les avertissements de l'éducateur, aient pour conséquence de faire ajouter foi par l'enfant aux autres avertissements, sans avoir besoin d'en attendre la confirmation[6]. Le rôle de la discipline consiste donc à faire s'accumuler

1. *Umriss*, § 165, Kehrb., X, p. 186.
2. *Ib.*, § 164, p. 185 et suiv.
3. *Ib.*, § 161, p. 184.
4. *Allg. Pædag.*, III, chap. v, III, Kehrb., II, p. 121.
5. *Ib.*, p. 121.
6. *Umriss*, § 167, Kehrb., X, p. 187.

les sentiments, les conséquences naturelles des actions et entourer avec eux l'enfant, de telle sorte qu'ils se présentent à chaque pas qu'il projette [1].

Lorsqu'il s'agit de choisir, l'homme est souvent ébloui par une splendeur trompeuse. Que de fois les difficultés apparentes nous effrayent, que de fois les agréments passagers nous séduisent! L'éducation doit donc de bonne heure amener à l'appréciation juste de la valeur réelle des choses [2], et c'est du ressort de la discipline que de faire estimer les choses considérées par rapport aux besoins ordinaires de l'existence. Par exemple, les enfants savent rarement manier l'argent; le petit garçon est victime des illusions, et, au lieu de dire : « ceci ou cela », quand il s'agit de ce qu'on peut avoir pour une certaine somme d'argent, il est tenté de dire : « ceci et cela ». Il faut donc qu'il fasse des expériences en petit, qu'il apprenne à estimer par la privation ce qu'il n'a pas, non au point de vue seulement de l'argent, mais asssi des choses elles-mêmes [3].

D'autres éléments, qui peuvent souvent déterminer l'option, sont les choses qui réjouissent et celles qui blessent; par exemple, la somme d'honneur, de jouissance, etc., à laquelle on peut prétendre ou à laquelle l'on doit renoncer. Puisque ces éléments résultent particulièrement des rapports sociaux, il faut que l'enfant grandisse au milieu de ces rapports, pour apprendre dans une certaine mesure à connaître sa place naturelle parmi ses semblables. C'est une tâche bien difficile pour la discipline, car il s'agit, d'une part, de prévenir le mauvais exemple et la grossièreté, mais, d'autre part, on ne doit pas épargner à l'enfant le sentiment de gêne et d'oppression qui se produit, dans toute société, par le jeu des efforts et des résistances des hommes [4]. Quant à l'amour-propre, l'essentiel est qu'on ne l'entretienne pas artificiellement, mais qu'on ne l'étouffe pas non plus lorsqu'il est naturel et juste. Ceux qui s'intéressent aux progrès de l'élève ont ordinairement besoin de se mettre eux-mêmes en garde contre l'illusion d'espérances exagérées. En y cédant, ils deviennent involontairement flatteurs, ils poussent l'enfant, et à plus forte raison l'adolescent, au delà du point auquel

1. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, III. Kehrb., II, p. 121.
2. *Ib.*, p. 121.
3. *Umriss*, § 170, Kehrb., X, pp. 188, 187. Pinl., p. 271.
4. *Ib.*, § 168, p. 187, et § 172, p. 188.

il doit se tenir; il faut alors s'attendre plus tard à d'amères déceptions[1].

Si, par tous ces soins, la discipline tend à déterminer l'enfant, elle doit toutefois prendre garde à ne pas donner trop précipitamment le tour de clef à la partie objective du caractère, car l'appréciation esthétique des rapports des volontés ne vient souvent que très tard, ou reste souvent faible par rapport à l'impression des expériences mentionnées précédemment; on constate également l'absence de l'ardeur morale, et, en pareil cas, on ne parviendrait que bien mal à former le caractère si l'on laissait le jeune homme en pleine liberté. Il vaut donc mieux favoriser tout ce qui peut contribuer à prolonger au delà de la mesure ordinaire les amusements de la jeunesse, même les jeux enfantins. La valeur de la discipline, tant qu'elle a pour but de déterminer l'individu, dépend en grande partie du point jusqu'auquel elle sait reculer le moment où la partie objective du caractère se fixe définitivement[2].

Dans la partie subjective du caractère, l'élément dominant, c'est l'ensemble des maximes, et sa fonction principale, c'est la lutte par laquelle les maximes doivent se faire prévaloir en dépit de l'individualité[3].

Les maximes ayant pour but de régler notre conduite, la discipline, qui se propose de prendre une influence sur la formation des maximes, sera essentiellement régulatrice; elle aura pour but d'établir des règles[4].

La tendance à établir des règles se remarque déjà dans les jeux des enfants. A chaque instant un ordre règle ce qu'il faut faire, seulement on obéit mal aux ordres impératifs et on les change souvent. Il ne manque pas non plus de desseins, de projets que les enfants se tracent à eux-mêmes, mais ils ne peuvent signifier grand'chose tant qu'ils manquent de fixité. Cependant il n'en est pas de même lorsque ces projets ou desseins deviennent fixes, que les moyens et les fins se combinent pour devenir des plans, dont l'exécution est tentée au milieu des obstacles, lorsqu'enfin ces mêmes desseins ou projets, conçus à l'aide de principes généraux, peuvent désormais élever la prétention d'être valables aussi pour

1. *Umriss.*, § 169. Kehrb., X, p. 187. Pinl., p. 271.
2. *Ib.*, § 171, p. 188. Pinl., p. 272.
3. *Allg. Pädag.*, III, chap. I, II. Kehrb., II, p. 93.
4. *Umriss*, § 172, p. 188. Pinl., p. 273.

les cas futurs possibles, et se trouvent ainsi transformés en maximes[1].

Cette transformation se fait ordinairement dans les dernières années de l'enfance; c'est alors que la discipline doit prendre une influence directe pour établir les règles. Le précepte pour la période qui précède était de ne pas raisonner avec l'enfant. Mais cela cesse d'être possible dès que l'élève raisonne par lui-même. Il ne faut pas alors abandonner ce raisonnement; on ne doit pas non plus le réprimer par des paroles d'autorité, mais il faut au contraire que l'éducateur s'y prête lui-même[2], en dirigeant sans cesse son regard vers la logique ou vers l'inconséquence dans les actes et en mettant le miroir devant les yeux de l'enfant, soit pour écarter les maximes qui ne doivent pas subsister, soit pour consolider les autres[3].

La discipline, en tant qu'elle a pour but d'établir les règles, suppose donc l'option et l'action préalables de l'enfant et n'intervient qu'en appliquant une appréciation aux actes. Outre les raisonnements, cette appréciation peut se faire par la conduite de l'éducateur, qui fait sentir que l'inconséquence dans les actes pourrait avoir pour effet la suspension des relations confidentielles[4]. Mais elle peut se faire également par un langage vif, qui rappelle à l'élève le passé ou qui lui prédise l'avenir pour le cas où il persisterait dans ses fautes[5]. Tous ces moyens, employés à un moment propice, ne tarderont pas à ramener l'enfant à la modestie, à lui faire comprendre que sa culture morale est loin d'être parfaite et que ce qu'il croit ses maximes, ne sont que des préliminaires pour une détermination de soi-même[6].

Cette détermination de soi ne peut se faire sans efforts, sans une lutte plus ou moins vive, car la partie objective de la personnalité, le tempérament, les inclinations, les habitudes, les affections, les passions, les désirs, etc., s'opposent toujours à un certain degré aux maximes morales[7]. Il faut alors que la discipline vienne au secours

1. *Umriss*, § 172, Kehrb., X, p. 189, Pinl., p. 274.
2. *Ib.*, p. 188, Pinl., p. 273.
3. *Ib.*, § 174, p. 189, Pinl., p. 274.
4. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, III, Kehrb., II, p. 122.
5. *Umriss*, § 175, Kehrb., X, p. 189.
6. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, III; Kehrb., II, p. 122.
7. *Ib.*, III, chap. I, II, p. 93, et *Umriss*, § 146, Kehrb., X, p. 179.

des maximes, en augmentant leur autorité et leur force par une autorité et par une force extérieures. Cet appui que l'éducateur doit prêter à la partie subjective du caractère suppose une connaissance exacte de l'état d'âme de l'élève, une observation discrète et circonspecte, enfin une assistance calme, ferme et prudente[1].

Conformément à la division faite au sujet des parties dans le caractère, la discipline aura donc les buts suivants : 1° tenir l'individu ; 2° le déterminer ; 3° établir des règles, et 4° appuyer les maximes.

Outre ces fonctions qui déterminent le caractère, la discipline peut avoir une action directe sur la moralité, aussi bien dans sa partie positive que dans sa partie négative.

La moralité, en tant qu'elle s'exprime sous une forme positive, renferme deux éléments : le jugement moral et son énergie, son ardeur[2].

Nous avons déjà insisté sur la nécessité d'établir une certaine tranquillité de l'âme, sans laquelle le jugement moral calme et clair ne peut se former[3]. C'est un devoir du gouvernement et de l'enseignement, auquel la discipline peut contribuer de la manière la plus efficace.

Ce qui trouble la formation des jugements esthétiques, ce sont en premier lieu les passions. Tout désir peut devenir passion lorsque l'âme reste souvent dans l'état de désir et y persiste assez longtemps, pour que des idées qui s'y rapportent puissent se grouper, que des plans et des espérances puissent se former, et le dépit envers autrui se confirmer. Aussi faut-il porter sa vigilance sur tous les désirs qui ont une tendance à persister et à se renouveler souvent[4]. Parmi les désirs, ceux qui naissent du besoin naturel, comme par exemple le besoin de nourriture, d'exercice physique, etc., doivent être satisfaits sans excès. Pour les autres, qui excitent le désir d'une façon continue, il faut éloigner ou l'objet, ou l'enfant[5], et, si c'est une occupation qui menace de dégénérer en passion, il faut lui donner un contre-poids bien déterminé par de sérieuses études[6]. Quant aux jeux qui peuvent troubler,

1. *Allg. Pædag.*, III, chap. v, III. Kehrb., II, p. 123.
2. *Ib.*, III, chap. II, II, p. 95.
3. *Ib.*, p. 96. Voir chap. v.
4. *Umriss*, § 176. Kehrb., X, p. 190.
5. *Ib.*, § 177.
6. *Ib.*, § 179, p. 191.

comme par exemple les jeux d'argent, ils doivent être absolument interdits[1].

Mais ce ne sont pas les passions seules qui rendent impossible le jugement moral clair et calme. Tout dessein, toute tendance particulière, toute préoccupation doit nécessairement troubler le regard naïf et candide de l'enfant. On ne saurait trop insister sur la nécessité de conserver à l'enfant un esprit non prévenu, qui, dans son insouciance, ajoutera justement aux actes l'approbation ou le blâme[2].

Outre ces mesures préventives qui écartent la déviation dans le jugement, l'éducation prendra également des mesures déterminatives pour assurer le repos et la sérénité de l'âme, et pour garantir la droiture du jugement moral. A ce point la tâche principale incombe assurément à l'enseignement, mais la discipline peut lui prêter secours, en assurant aux idées morales un développement normal dans le commerce personnel de l'enfant[3].

Après avoir dirigé le regard de l'enfant, soit par ses rapports avec les autres, soit par des exemples, soit par l'enseignement, sur tout ce qu'il y a lieu de distinguer d'après les idées pratiques, et après avoir suffisamment éveillé le jugement esthétique sur les rapports de volontés, alors vient le moment de la culture morale proprement dite : il s'agit d'ajouter au caractère le second élément de la moralité, l'énergie, l'ardeur morale.

La chaleur morale, dont il s'agit, sort le plus souvent d'un travail intérieur, d'une émotion[4]. Le but de la discipline sera donc à cet égard d'émouvoir l'âme par l'approbation et par le blâme[5].

Il ne faut pas s'attendre à ce que la jeunesse fasse d'elle-même la synthèse de ce qui est louable ou non, qu'elle s'y arrête et que chacun en fasse l'application à soi-même ; il faut au contraire que les vérités, qui sont en général désagréables à entendre, soient dites à tous et à chacun en particulier. Ce qu'on appelle ordinairement moraliser est loin d'être superflu ou même mauvais dans l'éducation ; c'est au contraire une nécessité absolue, à la condition qu'elle vienne à sa vraie place[6], et qu'elle soit l'imitation fidèle et

1. *Umriss*, § 178, Kehrb., X, p. 191.
2. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, III, Kehrb., II, p. 123.
3. *Umriss*, § 181, Kehrb., X, p. 191.
4. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, III, Kehrb., II, p. 125.
5. *Umriss*, § 160, Kehrb., X, p. 183.
6. *Ib.*, § 188, p. 194, Pinl., p. 282.

sincère du langage de la conscience et du véritable honneur en présence de spectateurs impartiaux [1].

Ces mesures doivent avoir pour effet de faire considérer à l'enfant sa culture morale comme une chose sérieuse et importante. Ce but atteint, l'enseignement pourra ensuite agir de telle sorte que l'ardeur morale, nourrie par l'éloge ou par le blâme, pénètre dans son entier le cercle d'idées, et que la conception de l'ordre moral universel se combine d'une part avec les idées religieuses, de l'autre avec l'observation de l'individu par lui-même. A partir de ce moment il devra être moins souvent nécessaire d'exprimer d'une façon directe et énergique l'éloge et le blâme, mais on peut encore lui venir en aide sur le terrain des idées générales, où la réflexion progressive de l'enfant cherche à s'orienter peu à peu [2].

En ce qui concerne la partie positive de la moralité, la discipline doit donc : 1° maintenir dans l'âme le repos et la sérénité [3], et 2° émouvoir par l'approbation ou par le blâme [4].

Pour la partie négative, elle doit : 1° corriger le mal, 2° avertir ou exhorter en temps utile [5].

Les éléments essentiels de la partie négative de la moralité sont la résolution et l'observation de soi-même, dont l'une suppose l'autre, en ce sens que le caractère moral exige, pour chaque cas particulier, une résolution ferme pour le bien et que de telles résolutions, en créant un aussi grand nombre que possible de points de contact avec les cercles d'idées, constituent une sorte de critique morale immuable [6].

Quand un jeune homme est déjà arrivé au degré des résolutions, il serait déplacé de lui tenir un langage vif [7]. Tout ce que la discipline peut faire, c'est d'adresser de fréquents appels à sa mémoire ; et ce qu'on doit lui rappeler, ce sont les principes primordiaux qui ont la prétention d'être acceptés universellement et qui ne peuvent aisément affirmer cette prétention s'ils ont été énoncés d'une façon inexacte, ou conçus dans un ordre défectueux [8]. Bien sou-

1. *Umriss*, § 189, Kehrb., X, p. 194.
2. *Ib.*, § 191, p. 195, Pinl., p. 283.
3. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, III, Kehrb., II, p. 123.
4. *Ib.*, p. 125.
5. *Ib.*, p. 125, et *Umriss*, § 192, Kehrb., X, p. 195.
6. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, III, Kehrb., II, p. 126.
7. *Ib.*, p. 125.
8. *Umriss*, § 192, Kehrb., X, p. 195.

vent de tels principes adaptés s'accommodent aux inclinations, la partie subjective du caractère à la partie objective, au lieu que celle-ci soit guidée par celle-là. Il incombe alors à l'enseignement de rectifier l'erreur, mais la discipline aussi doit utiliser de telles occasions et intervenir par l'exhortation et par la correction [1].

Le rôle de la discipline est encore plus délicat lorsqu'il s'agit d'aider à l'observation de soi-même. Si celle-ci n'est pas assez soutenue par une attention constante et uniforme, l'éducateur peut y prêter la main par des avertissements ou des exhortations en temps utile [2]; toutefois, le rôle principal incombe à l'enseignement, car tout y dépend de la conception que l'élève s'est faite de sa propre personnalité et de la manière dont il envisage sa situation, la place qu'il occupe dans le monde [3].

Toutes les notions ci-dessus développées, à savoir, que la discipline a pour mission : 1° de tenir l'individu, 2° de le déterminer, 3° d'établir des règles, 4° de le soutenir, 5° de veiller à maintenir dans l'âme le repos et la sérénité, et de l'émouvoir par l'approbation et par le blâme, 6° de corriger et d'avertir, toutes sont en quelque sorte des notions formelles, dont il s'agit maintenant d'indiquer le contenu. Ce contenu se compose de deux éléments : 1° la conduite morale, qui doit être déterminée, 2° les idées morales, qui doivent déterminer cette conduite [4].

Le premier élément implique la réponse aux questions : à quoi doit-on tenir fixé l'enfant, vers quoi doit-on le déterminer, le soutenir, et au sujet de quoi doit-on établir les règles et le faire choisir? La réponse nous est donnée par les désirs et par la volonté même [5], qui se dirigent : 1° vers les choses qu'on veut supporter ou ne pas supporter ; 2° vers celles qu'on veut posséder ou ne pas posséder; 3° vers ce qu'on veut faire ou ne pas faire [6].

Au sujet de ce qu'on veut supporter ou non, la discipline a pour mission d'exercer l'enfant à la patience, en évitant tout ce qui pourrait la rompre [7]. L'esprit de possession se développe de très

1. *Umriss*, § 193. Kehrb., X, p. 195.
2. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, III, Kehrb., II, p. 125.
3. *Ib.*, III, chap. II, II, p. 96.
4. *Ib.*, III, chap. III, p. 97.
5. *Ib.*, III, chap. VI, I, p. 128.
6. *Ib.*, pp. 97, 128, *Umriss*, § 147. Kehrb., X, p. 179.
7. *Ib.*, III, chap. VI, II, p. 130.

bonne heure; tout d'abord le désir pour les choses matérielles, ensuite le désir d'honneur. Tous deux nous sont indispensables dans la vie pratique, donc, il faut les cultiver; cependant tous deux peuvent dégénérer et devenir un état morbide, c'est pourquoi, au point de vue pédagogique, c'est un des sujets les plus délicats. Enfin, de même qu'il y a un exercice pour l'esprit de possession, de même, il doit y avoir aussi un exercice méthodique du désir d'occupation, qui est excité chez l'enfant de bonne heure et naturellement, par tout ce qui l'entoure. La discipline doit nourrir cet esprit, le guider, l'observer continuellement et l'amener doucement mais graduellement à la constance, de telle sorte qu'il puisse s'occuper assidûment d'une seule et même chose et qu'il puisse poursuivre avec persévérance un but déterminé[1].

Le second élément, l'élément déterminant, est constitué par les idées morales, parmi lesquelles la discipline doit avoir en vue plus particulièrement l'idée de la liberté intérieure, l'idée de la bienveillance et, avant tout, l'idée de la justice sous laquelle nous comprenons l'idée du droit et celle de l'équité[2].

La dernière idée doit être la première en date. On ne saurait trop tôt commencer à inculquer aux enfants qu'ils doivent rendre à chacun ce qui lui appartient et à chacun ce qu'il mérite[3]. Le conflit ne peut pas toujours être évité entre les enfants. Lorsqu'il s'agit d'attaques brutales, imprévues, on ne peut pas leur interdire de se défendre; il faut au contraire leur recommander de montrer de la résolution dans la résistance défensive, mais aussi de ménager leurs adversaires[4]. Toutefois le but de la discipline doit être d'amener l'enfant à mettre à la base de ses actions non pas son droit, mais le droit d'autrui, qui doit lui paraître sacré toujours et partout[5]. C'est pourquoi l'exécution des promesses par lesquelles les enfants s'engagent, à la condition de ne pas avoir été faites trop à la légère, doit être strictement réclamée, même si celui qui les a faites se trouve ensuite dans l'embarras[6].

Si l'on doit soigneusement éviter les conflits, la lutte, par contre,

1. *Allg. Pädag.*, III, chap. VI, II, Kehrb., II, p. 131.
2. *Ib.*, p. 133.
3. *Ib.*, p. 133.
4. *Umriss*, § 182, Kehrb., II, p. 191.
5. *Allg. Pädag.*, III, chap. VI, II, Kehrb., X, p. 134.
6. *Umriss*, § 182, Kehrb., X, p. 192.

peut rendre quelques services. Dans des exercices gymnastiques, les luttes d'émulation seront bienvenues; de même dans l'activité intellectuelle, mais à la condition de repousser toutes les prétentions que ces comparaisons pourraient faire naître, et de ne jamais proposer l'un comme exemple à l'autre, ce qui n'a pour effet que d'exciter la jalousie[1].

En ce qui concerne plus particulièrement l'idée de l'équité, les enfants peuvent bien exercer leur sagacité à déterminer combien l'un d'entre eux mérite d'être récompensé ou d'être puni, pour ce qu'il s'est permis ou ce qu'il a refusé; mais ils ne doivent pas s'arroger le droit de vouloir distribuer les peines et les récompenses. Sur ce point ils doivent se soumettre volontairement à leurs supérieurs[2].

Tant que les enfants sont absorbés par des considérations relatives au juste et à l'équitable, il ne faut pas trop se hâter d'exiger d'eux de la complaisance et de la condescendance. Il faut que l'enfant arrive à se dire qu'à la fin il est pourtant nécessaire de céder; alors on pourra lui rappeler que tout aurait mieux marché si, dès le début, les sentiments de bonne volonté avaient prédominé, de manière à éviter le conflit. En toutes circonstances, l'idée de la bienveillance doit être respectée comme la chose supérieure, dont le droit n'est qu'un degré inférieur[3].

Enfin, en ce qui concerne l'idée de la liberté intérieure, la différence entre ceux qui s'en approchent plus ou moins est souvent assez frappante parmi les enfants plus âgés, et à plus forte raison parmi les adolescents, pour être remarquée de tous. Les enfants entre eux sont des observateurs trop attentifs de leurs propres faiblesses pour ne pas voir combien les autres restent loin de ces modèles. C'est pourquoi il est plus important de ne pas exciter chez les enfants la tendance à rabaisser leurs camarades, que de diriger leurs regards sur ce qui déjà ne saurait leur échapper[4].

Ayant exposé ainsi le rôle de la discipline dans la formation du caractère, il nous reste à examiner quel est son procédé et quels sont ses moyens.

Le même principe qui servait de base à la distinction entre

1. *Umriss.*, § 182, Kehrb., X, p. 192.
2. *Ib.*, § 184, p. 192, Pinl., p. 279.
3. *Ib.*, § 185, p. 193, Pinl., p. 280.
4. *Ib.*, § 186, p. 193, Pinl., pp. 280, 281.

l'enseignement analytique et l'enseignement synthéthique peut nous servir à la distinction de deux procédés disciplinaires. Car, dans la discipline, on doit également tenir compte de ce que l'enfant y apporte. Tout comme l'enseignement, elle doit aussi analyser et corriger ce qu'elle trouve déjà présent. Puisque cette analyse et cette correction ne peuvent se faire qu'à une occasion où les éléments déjà acquis se décèlent, ce procédé de la discipline s'appelle occasionnel, en opposition avec la discipline continue, qui est l'influence méthodique et ininterrompue de l'éducateur. Tout en reconnaissant la nécessité de la discipline occasionnelle, il importe de remarquer que plus un procédé est méthodique et constant, plus il aura de chances d'atteindre son but [1].

Dans l'application de chaque procédé disciplinaire, les principaux moyens d'action sont : 1° les prescriptions et les défenses, 2° les punitions et les récompenses, 3° l'approbation et le blâme. Leur efficacité est assurée : 1° par l'amour et l'autorité, 2° par l'occupation des enfants, 3° par la création des habitudes.

La discipline est, sans doute, loin d'être constamment un obstacle et une gène. Toutefois elle est obligée tantôt de refuser, tantôt d'accorder, de sorte qu'elle rend l'enfant bien plus dépendant que ne le ferait le gouvernement seul [2]. Cependant les prescriptions et les défenses auxquelles elle doit avoir recours sont bien différentes de celles du gouvernement; elles sont déterminées par l'intention de former, et c'est dans ce sens qu'elles doivent restreindre ou encourager l'action [3]. Leur essentiel est de faire sentir à l'enfant autant que possible une règle ferme. Les limites fixes sont plus facilement supportées que l'irrégularité sans raisons apparentes, qui paraît toujours arbitraire ou capricieuse [4]. La forme la plus convenable des restrictions est celle des simples avertissements, des rappels quotidiens et des appels à heure fixe [5], qui doivent avoir pour effet de faire sentir à l'enfant, si doucement que ce soit, qu'il ne doit pas dépasser certaines limites [6].

Deux puissants instruments, qui doivent être exclusivement

1. *Allg. Pädag.*, III, chap. VI, I. Kehrb., II, pp. 127, 128.
2. *Umriss.* § 151. Kehrb., X, p. 181.
3. *Allg. Pädag.*, III, chap. V. Kehrb., II, p. 119.
4. *Umriss.* § 152. Kehrb., X, p. 181.
5. *Ib.*, § 153. Pinl., p. 261.
6. *Ib.*, § 161. p. 184.

réservés à la discipline, sont l'approbation et le blâme. Un éducateur attentif laisse paraître constamment, même sans le vouloir, un peu de satisfaction ou de mécontentement, ce qui suffit souvent. Il y a des enfants sensibles que le blâme inaccoutumé touche beaucoup plus qu'on ne le voudrait, tandis que les moindres signes d'approbation ne leur échappent point. Dans ce cas, il importe de ménager cette sensibilité[1]. Il y a une quantité de petits événements de la vie quotidienne, dans lesquels il faut que règne l'ordre; mais il n'est pas bon de leur donner plus d'importance qu'ils n'en ont; et il ne faut pas prodiguer à leur sujet des blâmes sévères, car on en a besoin pour les choses importantes[2]. L'approbation bien méritée, accordée de tout cœur et pleinement, mais en silence, et contre-balancée par le blâme aussi abondant, bien apprécié, expressif et appliqué d'une manière énergique, sera le ressort le plus puissant tant que l'âme de l'élève en est encore remplie et tant qu'il est guidé par ces deux motifs. Mais, tôt ou tard, un jour viendra où, si l'éducateur voulait exprimer ce que l'élève se dit à lui-même, ce serait pour ainsi dire porter de l'eau à la rivière; dès lors une certaine intimité, un commerce plus confidentiel doit commencer, qui, sous forme de délibérations communes, peut toujours revenir sur les devoirs moraux[3].

Chaque enfant ayant un certain amour-propre, un sentiment naturel d'honneur qui se développe de bonne heure[4], il est bien évident que l'approbation et le blâme doivent produire de grands effets, puisqu'ils touchent particulièrement la sensibilité de l'élève. Tous les autres moyens qui ne permettent pas de prévoir cette sensibilité, sont d'une efficacité douteuse. Il s'en trouve pourtant quelques uns, parmi ceux-là, qu'il y a lieu d'essayer, à la condition toutefois d'observer leur action. C'est dans cette catégorie que rentrent les punitions et les récompenses[5].

Il importe de remarquer que les punitions de la discipline ne sont pas mesurées à l'équité, comme les punitions du gouvernement, mais à la sensibilité de l'enfant. Quant à leur qualité, elles doivent tendre à éviter autant que possible tout caractère positif ou arbi-

1. *Umriss.*, § 151, Kehrb., X, p. 181.
2. *Ib.*, § 153, pp. 181, 182. Pinl., pp. 261, 262.
3. *Allg. Pädag.*, III, chap. x, III, Kehrb., II, p. 125.
4. *Umriss.*, § 170, Kehrb., X, p. 187.
5. *Ib.*, § 157, p. 183, Pinl., p. 263.

traire, et s'attacher uniquement, lorsqu'elles le peuvent, aux conséquences naturelles des actions humaines[1]. Ainsi, celui qui perd son temps est privé d'une certaine jouissance; celui qui a détérioré ses affaires est forcé de s'en passer; celui qui s'est montré intempérant est obligé de prendre une médecine amère; le bavard est éloigné ostensiblement des lieux où l'on dit ce qui ne doit pas être répété, et ainsi de suite[2]. Les récompenses pédagogiques doivent se régler d'après les mêmes principes; mais elles auront peu d'efficacité, si elles ne se fondent pas sur un ensemble de procédés auquel elles puissent donner de l'énergie[3].

Mais, en somme, la discipline n'est pas tant un ensemble de mesures nombreuses et surtout d'actes séparés, qu'un traitement continu de l'enfant, dans lequel on n'a recours que de temps en temps et pour le rendre plus énergique aux punitions, aux récompenses et aux autres moyens analogues. Il est clair que l'art de la discipline ne peut être tout d'abord qu'une forme modifiée de l'art qui préside au commerce des hommes, et qu'en conséquence la souplesse dans les relations doit être un des principaux talents de l'éducateur. Le caractère essentiel de cette modification consiste dans la nécessité d'affirmer sa supériorité sur les enfants, de telle manière qu'ils sentent une force éducatrice qui, lors même qu'elle opprime, a encore une action vivifiante, tout en suivant sa tendance naturelle, lorsque son action consiste à encourager et à exciter directement[4]. Par sa supériorité, l'éducateur s'assure l'autorité qui, avec l'amour, sera, comme nous l'avons vu, le meilleur garant d'un heureux accomplissemant de la tâche[5].

Outre l'autorité et l'amour, c'est l'occupation des enfants qui servira comme puissant moyen à la discipline, surtout lorsqu'il s'agit de parer au danger des passions. A cet égard, il est bon de faire étudier à l'enfant une branche quelconque des beaux-arts, même s'il n'est doué que d'un talent médiocre : ainsi la musique et le dessin, sous n'importe quelle forme restreinte. Si le talent lui manque, on peut se rabattre sur les travaux d'amateur, les collec-

1. *Allg. Pädag.*, III, chap. v, III. Kehrb., II, p. 122. Pinl., p. 257.
2. *Umriss.* § 157. Kehrb., X, p. 183.
3. *Allg. Pædag.*, III, chap. v, III. Kehrb., II, p. 122. Pinl., p. 257.
4. *Ib.*, p. 116. Pinl., p. 248.
5. *Ib.*, I, chap. I, II, p. 21.

tions de plantes ou de coquillages, les travaux de cartonnage, et même de menuiserie et de jardinage, etc. [1].

A tous ces moyens de la discipline se rattachent ceux par lesquels on fait contracter certaines habitudes à l'enfant; ainsi, il faut habituer l'élève à supporter certaines choses et à endurer certaines privations sans murmurer, et même à s'endurcir. Ici, il faut non seulement éviter ce qui pourrait exciter la sensibilité, mais il faut encore permettre à la bonne humeur et à la joyeuse plaisanterie de se manifester librement [2]. Niemeyer, en parlant des suites fâcheuses que peut avoir une trop grande vivacité, et en caractérisant la légèreté « qui, dit-il, rend inattentif, ne prend pas garde aux suites et conduit à l'étourderie », continue ainsi [3] : « Ce ne sont pas là des défauts du cœur, mais ce sont pourtant des défauts, et il faut s'en débarrasser; or, pour cela, il n'y a guère qu'un moyen éducatif qui soit sûr, c'est l'habitude » [4]. De même que les moindres défauts peuvent grandir par l'habitude [5], de même on peut et l'on doit faire grandir les bonnes habitudes, et la discipline peut avoir pour effet d'habituer l'enfant à l'ordre, à se dominer lui-même et à se croire toujours observé [6].

Si nous jetons maintenant un coup d'œil sur ce que nous venons d'exposer au sujet de la discipline, il est bien évident que la discipline, tout comme l'enseignement, a sa longueur et sa largeur. Comme l'enseignement doit développer les six intérêts, la discipline doit soigneusement nourrir, entretenir et développer, dès l'enfance jusqu'à l'âge de l'adolescence mûre, la patience, le goût de possession, l'activité, la liberté intérieure, la justice et la bienveillance. Comme là, chaque élément doit être rendu clair, puis associé, être instructif et amener à philosopher, de même ici, la discipline doit, dans l'enfance, tenir l'individu et le déterminer, ensuite établir des règles et le soutenir, dans l'âge plus avancé, dans la période de l'adolescence [7].

1. *Umriss.* § 179, Kehrb., X, p. 191, Pinl., p. 277.
2. *Ib.*, § 154, p. 182, Pinl., p. 262.
3. Le passage cité par Herbart se trouve dans Niemeyer, *Grundsätze*, édit. 1805, t. I, p. 232.
4. *Umriss.* § 164, Kehrb., X, pp. 185, 186, Pinl., p. 268.
5. *Ib.*, § 190, p. 194.
6. *Ib.*, § 314, pp. 127, 128, Pinl., pp. 358, 359.
7. *Aph.*, W., XI, p. 477.

Ce parallèle ressort plus clairement du tableau suivant :

<table>
<tr><th colspan="2">STRUCTURE</th></tr>
<tr><th>I. De l'enseignement</th><th>II. De la discipline</th></tr>
<tr><td colspan="2">le procédé est à l'égard</td></tr>
<tr><td>du cercle d'idées</td><td>de la conduite</td></tr>
<tr><td colspan="2">de l'élève</td></tr>
<tr><td>analytique ou
synthétique.</td><td>occasionnel ou
continu.</td></tr>
<tr><td>Il assure l'absorption comme la 1re condition de la multiplicité en</td><td>Elle forme la partie objective du caractère en</td></tr>
<tr><td>montrant et
associant ;</td><td>tenant et
déterminant ;</td></tr>
<tr><td>il assure le recueillement comme le 2e degré de la multiplicité en</td><td>elle forme la partie subjective du caractère en</td></tr>
<tr><td>instruisant et
philosophant.</td><td>réglant et
soutenant.</td></tr>
<tr><td>Conformément aux degrés de l'intérêt il est :</td><td>Conformément à la partie positive de la moralité elle donne :</td></tr>
<tr><td>intuitif et
continu.</td><td>la tranquillité, la clarté et
l'ardeur au jugement.</td></tr>
<tr><td>Conformément aux degrés du désir il est :</td><td>Conformément à la partie négative de la moralité elle est :</td></tr>
<tr><td>suggestif et
entrant dans la réalité.</td><td>avertissante et
corrigeante.</td></tr>
<tr><td>Il forme, à l'égard de l'entendement,
l'observation,
la spéculation et
le goût.</td><td>Ellle forme, à l'égard du désir,
la patience,
l'esprit de possession et
d'activité.</td></tr>
<tr><td>Il forme, à l'égard de la participation,
la compassion,
l'altruisme et
la piété.</td><td>Elle amène, à l'égard des idées morales,
à la droiture,
à la bienveillance et
à la liberté intérieure[1].</td></tr>
</table>

1. Willmann, *Herbarts pädag. Werke*, t. I, p. 521.

CHAPITRE X

ORGANISATION DE L'ÉDUCATION

L'éducation est une grande somme de travail ininterrompu, un grand tout, qui demande à être évalué exactement dans toute son étendue [1].

L'éducateur doit donc se rendre compte de ce qu'il va faire, de son projet, aussi bien dans l'ensemble que dans les détails; il faut qu'il fasse un plan de son travail. Certes, il y a dans l'éducation et même dans l'enseignement beaucoup de choses qui ne comportent pas un arrangement d'heure déterminé et régulier, et qui supposent au contraire la mise à profit du moment opportun; mais, dans ce cas même, c'est toujours un plan qui doit préparer ces moments [2].

Puisque l'éducateur doit poursuivre les buts que l'enfant se proposera [3], en d'autres termes, puisque c'est l'intérêt de l'enfant qui domine dans toute éducation, le principe fondamental d'un plan d'éducation sera de se conformer aux besoins naturels de l'enfant [4]. Mais ces besoins changent d'aspect suivant l'âge. Ce sont donc les périodes dans le développement de l'élève qui doivent déterminer les différentes phases de l'éducation [5].

1. *Allg. Pädag.*, I, chap. I, II. Kehrb., II, p. 20.
2. *Ib.*, II, chap. V, IV, p. 80.
3. *Ib.*, I, chap. II, I, p. 27.
4. *Ib.*, II, chap. V, IV, p. 80.
5. *Umriss*, § 44. Kehrb., X, p. 83.

Ce principe servait de base aux divisions des traités de pédagogie antérieurs, et il se recommande particulièrement parce qu'il favorise un exposé qui vise des parties spéciales, un plan détaillé. En le suivant, on distingue tout d'abord de la période qui la précède celle où l'occupation principale consiste dans l'enseignement. Dans chacune de ces parties il y aura deux subdivisions : dans la première, l'une comprend les trois premières années; l'autre, les quatre suivantes; dans la seconde, l'une embrasse l'âge moyen des enfants, l'autre l'adolescence [1].

Pendant la période de un à quatre ans, le soin du corps passe avant toute chose, et l'éducation dépend de l'état de santé de l'enfant. Toutefois, elle est très importante à cause de la grande sensibilité et à cause de la grande excitabilité du premier âge [2].

Ce qui domine dans cette période, c'est le gouvernement [3], qui doit donner libre carrière au besoin de mouvement [4]; mais en même temps, et dès le début, il doit être ferme, pour ne pas être obligé plus tard de recourir à l'extrémité fâcheuse des mesures de rigueur [5]. L'enfant doit constamment sentir la supériorité de l'adulte, et souvent éprouver sa propre impuissance, ce qui est la base de l'obéissance nécessaire [6].

Au point de vue de l'enseignement, on se borne à éviter les fortes impressions, ainsi que les changements rapides. Quand l'attention vient à se fatiguer, il faut varier légèrement les impressions, pour l'exciter à nouveau. Il est désirable qu'on obtienne une certaine perfection dans les perceptions de la vue et de l'ouïe, afin que ces sens se familiarisent avec toutes les parties de leur domaine [7]. Il faut également apporter, dès le début, beaucoup de soin à la formation du langage, afin de ne pas laisser s'enraciner des habitudes vicieuses qui occasionnent plus tard une grande perte de temps. On évitera absolument les expressions recherchées dont le sens dépasse la portée des idées de l'enfant [8].

Quant à la discipline, il faut traiter l'enfant d'une manière con-

1. *Umriss*, § 44. Kehrb., X, p. 83 et suiv.
2. *Ib.*, § 195, p. 83. Pinl., p. 291.
3. *Allg. Pædag.*, III, chap. v. Kehrb., II, p. 111.
4. *Umriss*, § 197. Kehrb., X, p. 83.
5. *Ib.*, § 201, p. 84. Pinl., p. 292.
6. *Ib.*, § 200. Pinl., *Ib.*
7. *Ib.*, § 196, p. 83.
8. *Ib.*, § 202, p. 84. Pinl., p. 292.

séquente[1], il faut éviter avec le plus grand soin les impressions désagréables ou choquantes[2], enfin, laisser aux passions le temps de se refroidir, à moins que des circonstances pressantes n'exigent le contraire[3].

Le commencement de la deuxième période n'est pas fixé à un âge précis : il n'est marqué que par le moment où l'enfant commence à faire un usage cohérent de ses membres et de sa langue[4], et où il commence à se tirer d'affaire lui-même[5].

Dans cette période le gouvernement prendra plus de fermeté et pour maints individus plus de sévérité, jusqu'à ce que les dernières traces de l'entêtement, presque inévitable dans la période précédente, aient disparu[6]. Toutefois, il faut laisser à l'enfant autant de liberté que l'admettent les circonstances, ne serait-ce que pour lui permettre de se montrer avec franchise, et pour qu'on puisse étudier son individualité[7].

L'enseignement, bien qu'il ne constitue pas encore régulièrement l'occupation essentielle, va commencer, grandissant en importance au fur et à mesure que l'enfant grandit et que ses facultés et ses talents se développent[8]. C'est à cette époque que l'enfant nous assaille de ses questions. Bien que parmi ces questions il y en ait auxquelles on ne peut pas répondre, il faut pourtant en général ne jamais cesser d'encourager cette tendance naturelle, qui décèle un intérêt original, que plus tard aucun art ne saurait faire revivre[9]. Les réponses données aux questions de l'enfant constituent un enseignement analytique qui, bien entendu, ne peut pas être donné à des heures déterminées. Il se confondra avec des promenades instructives, avec la fréquentation d'autres personnes, avec les occupations diverses et avec tout ce qui en résulte, c'est-à-dire avec les habitudes, l'endurcissement, le jugement moral, avec les premières impressions religieuses, et en partie aussi avec les exercices de lecture[10].

1. *Umriss*, § 200, Kehrb., X, p. 84.
2. *Ib.*, § 198, p. 83.
3. *Ib.*, § 200, Pinl., p. 291.
4. *Ib.*, § 203, p. 84.
5. *Ib.*, § 204, p. 84.
6. *Ib.*, § 204, p. 84, Pinl., p. 293.
7. *Ib.*, § 205, p. 85, Pinl., p. 293.
8. *Ib.*, § 212, p. 86.
9. *Ib.*, § 213, p. 86, Pinl., p. 296.
10. *Ib.*, § 214, p. 87, Pinl., pp. 296 et 297.

Les premiers éléments de l'enseignement synthétique : la lecture, l'écriture, le calcul, les exercices de combinaison les plus faciles, et les premiers exercices intuitifs rentrent dans les dernières années de cette période, lors même que l'enfant ne serait pas encore capable d'attention soutenue pendant une heure entière. Dans ce cas, on se contentera d'un temps plus court, car le degré de l'attention est plus important que la durée [1].

L'occupation principale de cette période sera la discipline. Ici, deux idées morales doivent venir immédiatement en considération : la bienveillance et la perfection [2].

L'idée de la perfection se forme dans une certaine mesure et à un certain degré d'elle-même, car au fur et à mesure que l'enfant se développe, il se complaît dans cette croissance et fait par là les premiers pas vers cette idée [3].

L'idée de la bienveillance prospère plus rarement; il faut l'inculquer à l'élève et cela souvent d'une façon indirecte [4], en lui donnant l'esprit de sociabilité. Dans ce but, il faut lui faire contracter l'habitude de la vie commune et avoir soin qu'il règne dans son entourage un ordre sévère. Dès lors, les manifestations du mauvais vouloir sont hors de la règle et, dès qu'elles se produisent, l'enfant a l'ordre régnant contre lui. Or, plus il est habitué à dépendre d'une volonté commune, à s'occuper et à vivre joyeux dans le cercle où s'exerce cette volonté, moins il supporte de se sentir seul. Lorsqu'un enfant montre de mauvais penchants, qu'on le laisse seul, c'est pour lui une punition [5]. Il s'en faut de beaucoup que la sociabilité soit la bienveillance réelle [6], mais elle lui prépare le terrain en faisant naître les sentiments de la sympathie, par la joie de vivre en société, joie à laquelle doit s'ajouter la foi dans la bienveillance de ceux dont l'enfant dépend comme d'êtres supérieurs [7]. Souvent les enfants comblés de bienfaits y deviennent insensibles par l'habitude. Alors, il faut les priver un peu de la sollicitude accoutumée pour qu'ils y reconnaissent un acte volontaire et l'apprécient en conséquence, lorsqu'elle vient à

1. *Umriss*, § 215. Kehrb., X, p. 87. Pinl., p. 297.
2. *Ib.*, § 206, p. 85.
3. *Ib.*, et § 212, p. 86, Pinl., p. 295.
4. *Ib.*, § 206, p. 85.
5. *Ib.*, § 208, p. 85, Pinl., p. 294.
6. *Ib.*, § 210.
7. *Ib.*, § 211, p. 86, Pinl., p. 295.

se renouveler. Lorsqu'au contraire les enfants considèrent le bien comme une chose due ou comme l'effet d'un mécanisme, cette erreur ouvre la porte toute grande aux maux les plus variés[1]. Dans cette période, les dispositions de l'âme dépendent directement de la manière dont on la traite. Les manières peu aimables ont à la longue, pour résultat, d'émousser la sensibilité. Si l'on ne veut donc pas étouffer chez l'enfant les germes de la bienveillance, il faut que la discipline soit sévère, mais jointe à la bonté, et accompagnée de l'amabilité de l'éducateur[2].

Ce qui marque la limite entre l'âge moyen du jeune garçon, qui est la troisième période, et celle qui précède, — autant que cette limite peut se déterminer, — c'est que le jeune garçon laissé à lui-même s'éloigne volontiers de l'adulte, parce qu'il n'éprouve plus comme le petit enfant, lorsqu'il est seul, le sentiment de l'abandon[3].

Pendant cette période, le gouvernement recule et s'efface devant la discipline; toutefois il peut et doit intervenir, pour établir l'ordre dans la société des enfants, particulièrement en ce qui concerne les liaisons volontaires, les considérations personnelles, et même les usurpations de pouvoir, qu'on voit assez fréquemment dans leur société[4].

L'essentiel à cet âge, c'est l'enseignement, qui doit tout d'abord empêcher que le cercle des idées ne se forme prématurément. Sans doute, si variés que soient les objets de l'étude, l'enfant apprend surtout en comprenant les mots, et en mettant dans ces mots le sens que lui fournit la provision intellectuelle dont il dispose déjà. Mais ceci même prouve que son cercle d'idées est le plus souvent fermé. L'enseignement ne peut que lui donner de nouvelles formes, et il faut que cela ait lieu tant que la masse acquise est encore facile à mouvoir, car plus tard elle prend peu à peu des formes plus fixes[5]. C'est pourquoi il ne faut pas négliger, pendant longtemps encore, de rattacher l'enseignement aux choses sensibles, même lorsqu'il y a déjà de grands progrès faits dans les sciences[6]. L'enseignement des sciences est forcément synthé-

1. *Umriss*. § 210. Kehrb., X, p. 86. Pinl., p. 295.
2. *Ib.*, § 211.
3. *Ib.*, § 217, p. 88. Pinl., p. 299.
4. *Ib.*, § 221, p. 90.
5. *Ib.*, § 218, p. 89. Pinl., pp. 299, 300.
6. *Ib.*, § 217, p. 89. Pinl., p. 299.

tique, car il est bien probable qu'aucun enfant n'imaginerait de lui-même le calcul décimal, et il est tout à fait certain qu'il n'inventerait pas à lui seul l'histoire sainte. La question qui se pose toujours dans cet enseignement, c'est la difficulté de le faire pénétrer sûrement dans les groupes d'idées existants[1].

Parmi les matières, ce sont tout d'abord la poésie et l'histoire sur lesquelles l'enseignement doit s'appuyer, pour former les idées morales[2]. L'idée de la bienveillance nous amène à la nécessité de l'éducation religieuse; or, la religion repose sur des histoires, il faut donc également enseigner l'histoire sainte, comme faisant partie de l'enseignement historique[3]. D'autre part, soit pour servir à la clarté des notions expérimentales les plus communes, soit pour les utiliser dans la vie pratique, il faut enseigner le calcul, dont l'importance dépasse même celle de la lecture et de l'écriture[4]. On y joindra les sciences naturelles, etc., en un mot les matières dont nous avons fait mention dans les chapitres précédents. Quant aux langues étrangères, elles seraient mises au dernier rang, si des circonstances particulières ne leur donnaient dans bien des cas une importance prépondérante[5].

La discipline dans cette époque doit s'occuper principalement des idées de droit et d'équité, car elles sont moins accessibles à la première enfance, qui voit surtout la subordination dans la famille. Le jeune garçon, au contraire, vit plutôt parmi ses semblables, et les admonitions nécessaires n'ont pas toujours lieu avec une rapidité telle que le jugement personnel n'ait pas le temps de s'exercer[6].

La quatrième période, l'adolescence, se distingue de l'âge précédent; celui-ci joue et vit insouciant au jour le jour, et rêve alors un état civil qui ne manifesterait sa force que par le caprice; celle-là au contraire se pose déjà des buts fixes, et, perdant la trop grande confiance du jeune garçon, entre avec timidité dans le milieu des hommes[7].

Dans cette période le gouvernement n'a plus de rôle[8].

1. *Umriss*. § 224. Kehrb., X. p. 91. Pinl., p. 302.
2. *Ib.*, § 221. p. 90.
3. *Ib* §§ 222, 224. pp. 90, 91.
4. *Ib.*, § 223. p. 90. Pinl., p. 302.
5. *Ib.*, § 225. p. 91. Pinl., p. 203.
6. *Ib.*, § 221. p. 90. Pinl., p. 301.
7. *Ib.*, § 217, p. 89, Pinl., p. 299.
8. *Allg. Pädag.*, I, chap. I, II. Kehrb., II. p. 20.

L'enseignement se réduit à déterminer l'adolescent à attacher lui-même une valeur à la conservation des connaissances acquises et à la continuation de ses études. On devra donc mettre sous ses yeux, de la façon la plus claire possible, le lien qui existe, soit entre les différentes parties de la science, soit entre le savoir et l'action[1].

La discipline doit avant tout représenter sans ménagement les règles sévères de la morale. Ce n'est que dans le cas où il se sentira humilié par ses fautes que l'adolescent se montrera encore docile. Il faut alors profiter de ces occasions pour les lacunes qui restent à combler[2].

Une fois que l'adolescent confiant dans les circonstances favorables, et dédaignant toute incitation du dehors, marche à son aise, l'éducation est achevée, et on ne peut la clore que par des préceptes, ou des avis, bons pour le cas où les expériences futures pourraient en évoquer le souvenir[3].

En dehors des âges, les différences d'individualité peuvent aussi modifier le plan d'éducation.

C'est tout d'abord le fonctionnement du mécanisme physique qui peut, sinon totalement empêcher, du moins retarder, entraver, troubler, modifier le mécanisme psychique[4]. Ces entraves et ces altérations que le mécanisme psychique subit du fait de l'organisation, sont autant d'obstacles à l'action de l'éducation. On peut les ramener à quatre chefs principaux : 1° les maladies constitutionnelles ; 2° les tempéraments ; 3° les affections ou les passions ; 4° certaines dispositions particulières de l'organisme, physiologiquement indéterminables.

Les maladies constitutionnelles peuvent être : *a*) des altérations qualitatives, *b*) des altérations quantitatives. Les premières rendent l'éducation visiblement infructueuse. Elles peuvent aller jusqu'à l'imbécillité, et qui consentirait à s'occuper de l'éducation d'un imbécile ? Mais, qu'on prenne garde ! Que les parents ne renoncent pas trop tôt à l'espérance de voir se produire une heureuse modification, car l'imbécillité a différents degrés. Souvent l'altération tient

1. *Umriss*, § 227, Kehrb., X, p. 92, Pinl., p. 304.
2. *Ib.*, § 231, p. 93, Pinl., p. 305.
3. *Ib.*, § 229, pp. 92, 93, Pinl., p. 305.
4. *Briefe über die Anwendung der Psych.*, 13. Brief, Kehrb., IX, p. 377, Mauxion, p. 165.

au sang, comme chez les enfants scrofuleux qui présentent fréquemment au début d'assez heureuses dispositions ; mais souvent une amère déception suit ces espérances, à moins que les soins et le développement naturel n'amènent une amélioration notable de l'état physique. En tout cas, l'éducateur doit tenter l'entreprise incertaine, sans cependant perdre de vue qu'ici la santé est la première chose à considérer et que la culture de l'esprit ne vient qu'en second lieu[1].

Les altérations quantitatives peuvent tenir à une irritabilité excessive du système vasculaire, comme la fièvre constitutionnelle, à une action anormale du système vasculaire et à la faiblesse ou à la pauvreté du sang. Chez les fiévreux, le système nerveux, bien qu'il ait la capacité d'exciter, est trop faible contre les réactions que produit le système vasculaire. Tels enfants deviennent pâles et rouges sans motifs particuliers ; ils se troublent dans les examens ; au moindre reproche qu'on leur fait ils ont peine à retenir leurs larmes, et ils sont incapables de se maîtriser et de rassembler leurs idées. Que les saillies, le goût, l'agilité d'esprit qui se peuvent montrer dans l'enfant ainsi prédisposé, ne fassent pas concevoir trop d'espérance à l'éducateur ! Il lui sera malaisé, avec cette nature fébrile, de faire quelque chose de bien lié et de solidement organisé. Il doit s'attendre à constater chez son élève que beaucoup d'idées ont été oubliées, et que d'autres sont dénaturées, mais il verra en revanche dans ses affections plus de variété, et dans les sentiments plus d'étendue[2].

L'action anormale du système vasculaire peut se produire là où le système de l'organisme n'est pas essentiellement lésé. C'est précisément le cas où l'enfant est absolument incapable de rester tranquille ; on voit des garçonnets si comparables à du vif-argent que, pendant les récits et les entretiens les plus intéressants, ils ne peuvent tenir un seul instant leurs pieds tranquilles. De telles natures ne sont pas précisément difficiles à instruire, jusqu'à l'époque de la jeunesse ; mais alors la tempête du sang ravage les champs défrichés : le gain de l'enseignement est en grande partie perdu[3].

1. *Briefe*, etc. 4. Brief, Kehrb., IX, p. 353. Cf. Dereux, *La psychol. appliquée à l'Éducation d'après Herbart*, dans la *Revue Pédag.*, t. XVI, 1890, p. 391, et Mauxion, p. 166.

2. *Briefe*, etc. 4. Brief, Kehrb., IX, p. 354. Cf. Dereux, p. 399, Mauxion, p. 166.

3. *Ib.*, Kehrb., IX, p. 356, Dereux, p. 402.

On peut fonder de plus sérieuses espérances sur les sujets dont le sang est pauvre; chez eux les progrès sont d'abord très lents; leur langage est embarrassé; ils ne parviennent à donner la réponse juste qu'après plusieures réponses mauvaises. Mais lorsque la vitalité du sang s'est élevée chez eux, le courant de leur pensée en profite : à des années peu fructueuses, d'autres succèdent aux approches de la jeunesse, qui peuvent leur apporter une compensation[1].

L'importance des tempéraments au point de vue de l'éducation a été déjà signalée[2]. Il faut y ajouter que l'homme parfaitement sain ne devrait pas avoir de tempérament, car celui-ci est toujours lié à quelque insuffisance, à quelque défaut dans une ou plusieurs des trois fonctions de la vie corporelle, sur lesquelles s'édifie la vie de l'esprit. Ces fonctions sont : 1° l'irritabilité, ou la capacité à laquelle se rapporte le mouvement spontané; 2° la sensibilité ou la capacité d'avoir des sensations; 3° la vie végétative dans laquelle il faut comprendre tout le reste de l'existence corporelle[3].

Lorsque la vie végétative seule est en souffrance, il y aura des cas où l'esprit est naturellement porté à la contradiction; d'autres enfants, au contraire, sont enclins à tout voir en rose. Avec ces derniers, l'éducation n'aura pas de difficultés, si ce n'est lorsqu'il s'agit de leur aiguiser l'esprit. Les premiers exigent une rigoureuse discipline qui leur inspire le respect, même la crainte[4].

Si le défaut réside dans l'irritabilité seule, l'enfant se tourne tout entier vers l'activité intellectuelle. L'éducateur doit donc exiger des exercices physiques modérés, des bains, et parfois lui ôter les livres des mains[5].

L'insuffisance de la sensibilité est, parmi toutes, la plus importante. Elle peut avoir différentes formes. Il y a des cas où les mouvements de l'âme, qu'on appelle ordinairement « affections », font complètement défaut; c'est le tempérament dit béotien. Dans d'autres cas la sensibilité du cerveau reste inférieure à la vie végétative; l'homme est touché jusqu'à l'excès par la moindre chose

1. *Briefe*, etc., 4. Brief, Kehrb., IX, p. 356, Dereux, p. 402, Mauxion, p. 167.

2. Voir partie II, chap. IV, p. 155 et suiv.

3. *Briefe*, etc., 6. Brief, p. 360, Dereux, p. 501, Mauxion, p. 167.

4. *Ib.*, pp. 306, 361, Dereux, p. 502, Mauxion, p. 167.

5. *Ib.*, p. 361, Dereux, p. 503, Mauxion, p. 167.

qui peut manquer à son bien-être, mais ni la pensée ni la volonté ne sont en rapport avec le sentiment; c'est le tempérament sanguin. L'un et l'autre sont également insouciants et indifférents, à moins que la nécessité ne les presse; ils laissent aller les choses, tant que rien ne vient troubler le bien-être de l'un et le repos de l'autre. Ils donnent tous les deux assez d'embarras à l'éducateur. Sans doute, le béotien a de l'assiduité, et il apprend régulièrement ce qu'on lui donne à apprendre; tandis que le sanguin se borne à saisir au vol ce qui n'exige pas un effort trop prolongé de sa part, ou même il attend qu'on le contraigne, ou qu'on lui adoucisse sa tâche. Mais à quoi sert-il que le béotien apprenne et retienne? Il ne sent rien; tout lui est indifférent. A-t-il récité sa leçon? Ne lui demandez rien de plus! Et qu'importe que le sanguin ait vite fait de saisir ce qu'il a aussi vite fait d'oublier. La contrainte ou la douceur même n'agissent sur lui que pour un temps: il se hâte de se précipiter de nouveau dans le tourbillon de son plaisir. En somme, l'un et l'autre demeurent étrangers à la haute vie intellectuelle [1].

Si la vie végétative et l'irritabilité manquent simultanément à un degré notable, on a le mélancolique. L'éducation peut, avec beaucoup de sollicitude, accomplir ici une œuvre méritoire, à la condition de ne pas élever trop haut ses prétentions. Elle doit soigner à la fois le corps et l'esprit et ne pas s'occuper seulement de fortifier, mais encore de rasséréner et de réjouir. Si, au contraire, la vie végétative et la sensibilité manquent ensemble à un certain degré, l'irritabilité seule ne peut qu'apporter la ruine ou, en tout cas, faire du mal. Le bilieux béotien, la tête pleine à la fois de malignité et de stupidité, appartient à cette classe. Il peut y avoir tout ensemble défaut d'irritabilité et de sensibilité. La vie végétative seule prospère encore. Nous rencontrons ici le flegmatique dont l'existence est proche de celle des plantes. Le dernier degré de cet état touche à la classe où la vie végétative, l'irritabilité et la sensibilité, manquent à la fois. Tel est le cas de l'idiot. Il est inutile de traiter de ces trois dernières classes sous le rapport pédagogique [2].

Parmi les affections qui peuvent entraver l'éducation, et dont il

1. *Briefe*, etc. 6. Brief. Kehrb., IX. p. 362. Mauxion, p. 168. Dereux, pp. 504, 505.

2. *Ib.*, p. 363. Dereux, p. 506. Mauxion, p. 169.

faut tenir compte, nous devons ranger la crainte et la colère. Certains enfants éprouvent, en face de tout objet nouveau que leur présente l'enseignement, mots étrangers, formules algébriques, figures géométriques, etc., une sorte de crainte qui les paralyse intellectuellement; tandis que leur corps se tient immobile devant nous, leur esprit prend la fuite. Il en est d'autres que la nouveauté irrite; ce sont les natures vigoureuses, qui souffrent difficilement qu'on les moleste en prétendant forcer leur attention. On peut vaincre ces deux obstacles par une méthode d'enseignement appropriée, qui familiarise peu à peu l'enfant avec les matières de l'enseignement et qui utilise sa curiosité native. D'autre part, une discipline vigilante, qui ne redoute point la contrainte, peut les tenir en haleine et les exercer à se vaincre eux-mêmes. Si l'obstacle physiologique persiste malgré tout, on ne peut que diminuer la masse de notions à introduire dans l'esprit de l'élève, ne chercher à obtenir que les reproductions les plus aisées et les plus coulantes, renoncer à celles qui sont difficiles et éloignées, en d'autres termes, se tenir aussi près que possible du cercle d'idées originel de l'individu, et limiter son instruction [1].

Indépendamment des difficultés qui proviennent des maladies, du tempérament et des passions, et avec lesquelles l'éducateur doit compter, il en est d'autres qui tiennent à des conditions physiologiques du cerveau. Ce sont comme autant d'obstacles qui, agissant continuellement ou se manifestant d'une manière intermittente, empêchent ou troublent la formation des séries de représentations et le phénomène de la reproduction tant médiate qu'immédiate. Tel est, par exemple, le défaut d'aptitude que nous nommerons la roideur de tête, ou les têtes dures, qui apprennent quelque chose, mais mécaniquement, et qui n'apprennent que ce que leur maître ou l'expérience peuvent graver en elles dans le moment actuel. Le mal a des degrés différents : l'un apprend à grand'peine sa langue maternelle, et il n'y a plus de place dans son esprit pour une langue étrangère; un autre apprend encore le latin, mais il serait inutile de le tourmenter avec le grec, etc. [2]. Dans ce cas ou des cas semblables, c'est surtout de la répétition des

1. *Briefe*, etc., 6. Brief, Kehrb., IX, pp. 384 à 386, Dereux, *Revue Pédag.*, t. XVII, pp. 52 à 55, Mauxion, p. 170.

2. *Ib.*, 18. Brief, pp. 389 et 390, Dereux, *Rev. Pédag.*, t. XVII, pp. 137, 138, Mauxion, p. 170.

sensations primitives qu'on peut espérer une amélioration, puis il faut venir à leur secours par un enseignement varié, qui les ramène de différents côtés au même point[1].

En résumé, l'éducateur doit soigneusement étudier son élève et, tenant compte des obstacles énumérés, y approprier ses soins. Il faut organiser l'éducation de telle sorte que toute activité de l'éducateur s'accorde avec l'état général de l'élève, qu'elle n'épuise pas ses forces et qu'elle ne s'impose pas à lui en temps inopportun[2]. C'est pourquoi il faut également distinguer les individualités des garçons et des filles, et c'est d'après elles qu'on doit adopter les distinctions au point de vue des matières de l'enseignement, de la méthode[3], etc. Pour juger des aptitudes de l'enfant, il faut, surtout dans le premier enseignement, une méthode judicieuse et, en même temps, de la part du maître, des procédés convenables et qui ne rebutent pas; on évitera ainsi d'imputer à l'incapacité ce qui tient seulement à un mauvais procédé[4]. En outre, l'organisation de l'éducation doit tenir compte de la situation extérieure[5]; celle-ci est tellement importante, que, par exemple, l'ensemble de l'instruction dépend des conditions extérieures de rang et de fortune, au point qu'on ne peut même préciser à l'avance d'une manière absolue quelles seront les matières de l'enseignement[6].

De tout cela il résulte que l'éducation ne peut être faite à la façon d'un travail d'usine, comme une fabrication en gros; elle doit au contraire s'adresser à chaque individu séparément[7], par conséquent elle est essentiellement l'affaire des familles[8]. Les écoles ne peuvent guère pénétrer profondément l'homme intérieur; ce qui leur importe, c'est la somme de savoir qu'elles distribuent plutôt que les individus mêmes et la manière dont chacun utilise intérieurement son savoir[9]. L'école n'élargit pas, au contraire, elle rétrécit l'activité pédagogique et rend impossible une liaison étroite entre l'éducateur et l'élève[10]. Il résulte nécessairement de la

1. *Briefe*, etc., 19. Brief, Kehrb., IX, p. 393.
2. *Umriss*, § 219, Kehrb., X, pp. 88, 89, Pinl., p. 300.
3. *Ib.*, § 219.
4. *Ib.*, § 220, p. 90, Pinl., p. 301.
5. *Ib.*, § 286, p. 117.
6. *Ib.*, § 225, p. 91, Pinl., p. 303.
7. *Über Erziehung unter öff. Mitwirkung*, Kehrb., III, p. 77.
8. *Aph.*, W., XI, p. 478.
9. *Umriss*, § 332, Kehrb., X, p. 132, Pinl., p. 367.
10. *Über Erziehung unter öff. Mitwirkung*, Kehrb., III, p. 81.

masse des élèves que l'école tend à rendre uniforme. Puis, l'enfant n'apprend pas à se servir des matériaux amassés, il les perd sitôt qu'il le peut. Enfin, l'influence des uns sur les autres n'est pas toujours heureuse : les uns apprennent à obéir où il ne le faudrait pas, et d'autres à commander où ils n'ont nul droit de le faire. Plus la société des écoliers est grande, plus elle doit être surveillée et gouvernée strictement ; mais, d'autre part, plus les procédés du maître rappellent le despotisme, plus la rancune des élèves s'accroît en silence, avec l'espoir et le désir de pouvoir un jour, eux aussi, faire les despotes. Dans ces grands amas les uns mesurent leurs forces sur les autres et l'on ne forme que des barbares[1]. Dans la masse se développent seulement les maux d'une société grossière, et des partis s'y forment avec leurs querelles, leurs luttes et leur fourberie[2]. L'éducation qui voudrait réaliser le projet de Fichte exposé en 1808, selon lequel la jeunesse devait vivre réunie dans des communautés indépendantes, et séparée des adultes[3], ne pourrait former que des bandes équipées pour la guerre de montagnes, habiles à combattre dans les gorges et les forêts, dangereuses, d'abord pour l'ennemi, puis pour la patrie elle-même[4].

Somme toute, on conçoit clairement que l'éducation est toujours et avant tout une affaire domestique. Mais, au point de vue pratique, quand on regarde de près la vie dans les familles, on la trouve le plus souvent chargée d'affaires, de soucis, ou bruyante à un degré incompatible avec toute la sévérité qu'impliquent incontestablement les exigences de l'instruction ou celles de la morale[5]. C'est pourquoi on ne peut se passer des maîtres particuliers et des écoles.

Il importe de remarquer que les écoles sont soumises non seulement à des principes pédagogiques, mais encore à d'autres considérations, qui leur posent comme but le maintien des connaissances utiles et l'exercice des arts indispensables[6].

1. *Briefe*, etc. 3. Brief, Kehrb., IX, pp. 348, 349. Cf. Dereux, *Rev. Pédag.*, t. XVI, pp. 394, 395.
2. *Aph.*, W., t. XI, p. 499.
3. Le passage cité par Herbart se trouve dans : *Reden an die deutsche Nation*. *Fichte's sämtliche Werke*, t. VII, p. 293.
4. *Briefe*, etc., Kehrb., IX, p. 349, Dereux, p. 395.
5. *Umriss*, § 333, Kehrb., X, p. 132, Pinl., p. 368.
6. *Ib.*, § 338, p. 133, Pinl., p. 370.

Au point de vue de l'éducation se pose la question : à quelle école la famille doit-elle s'adresser, à l'école privée ou à celle de l'État? Il est bien évident que les établissements privés peuvent choisir leurs élèves, ils peuvent les renvoyer sans scrupule, ils peuvent se charger plus particulièrement de la discipline, ils peuvent avoir des soins pour les occupations accessoires, pour la surveillance, etc.[1]. Assurément, ils sont plus près de la famille que les écoles publiques, ils se trouvent en quelque sorte entre les écoles d'État et la famille; mais c'est précisément à leur désavantage, car ils n'ont ni le ressort de l'État ni celui des familles[2].

Que l'éducation des citoyens importe à l'État, personne n'en doute. Il faut seulement se demander jusqu'à quel point l'État doit se charger de l'éducation, car l'intérêt des familles y doit avoir aussi sa part. Si c'est l'État qui établit les écoles, et qui les établit pour lui, ce sont les familles qui s'en servent[3]. Demander à la pédagogie de former la jeunesse pour la machine compliquée de nos États, ce serait une invitation qu'elle déclinerait poliment[4]. L'école n'est qu'un auxiliaire nécessaire[5] ou, pour mieux dire, toutes les agglomérations d'élèves ne sont qu'un des moyens dont la famille peut se servir, dont elle peut recevoir de l'aide, mais sans jamais s'abandonner exclusivement à eux[6].

Puisque c'est l'intérêt de l'élève qui domine dans l'éducation, il y aura des différences parmi les écoles, suivant que les élèves songent à fréquenter des écoles supérieures ou non, qu'ils ont à préparer un examen de sortie ou non, et suivant le but auquel la culture générale doit les préparer[7]. Dans tous ces différents groupements, il faut qu'on tienne compte des inégalités des élèves[8]. Enfin, étant donné que la division du travail est le vrai chemin du perfectionnement, on doit non seulement tolérer une grande variété dans le système scolaire, mais la rechercher[9].

Dans les différentes écoles c'est surtout l'enseignement qui doit

1. *Aph.*, W., XI, p. 499.
2. *Umriss*, § 334, Kehrb X, p. 132.
3. *Briefe*, etc., 3. Brief, Kehrb., IX, p. 347, Dereux, p. 393.
4. *Aph.*, W., XI, p. 432.
5. *Über Erziehung unter öff. Mitwirkung*, Kehrb., III, p. 77.
6. *Aph.*, W., XI, p. 478.
7. *Umriss*, § 340, Kehrb., X, p. 135.
8. *Ib.*, § 344.
9. *Ib.*, § 347, p. 135.

varier, et plus particulièrement ses matières, avec lesquelles il est plus étroitement lié qu'avec l'intérêt multiple[1]. Il incombe à la pédagogie spéciale d'appliquer les principes de la pédagogie générale à chaque matière et d'en indiquer les détails, les particularités, la méthode spéciale pour les enseigner, et, avant tout, de diviser les matières de chaque science en petits groupes, en indiquant en détail tout ce que l'éducation peut en tirer. Ces matières groupées en sciences sont les suivantes :

1° La religion. La pédagogie ne considère pas la religion d'une façon objective, mais subjective, par conséquent il faut que cet enseignement ne soit pas pratiqué en temps inopportun, ni d'une manière dogmatique au point d'éveiller le doute, mais il sera bon de le combiner avec les notions des sciences naturelles, et de l'utiliser pour lutter contre l'égoïsme. Son but sera de renvoyer au delà des limites du savoir, mais non d'enseigner au delà de ces limites, ce qui serait une contradiction, car il semblerait alors que l'on peut enseigner précisément ce que l'on ne sait pas. En s'appuyant sur la Bible, l'éducateur suivra la méthode historique, et devra préparer les enfants à participer à la communauté religieuse[2]; c'est pourquoi il appartient aux théologiens de déterminer la partie intérieure de cet enseignement[3].

2° L'histoire. Cette science doit être le précepteur de l'humanité et s'il n'en est pas ainsi, la faute en est en grande partie aux maîtres qui l'enseignent à la jeunesse[4]. A ce que nous avons exposé sur l'enseignement historique en général, il faut ajouter qu'il s'agit moins de la connaissance des guerres que de donner une base à l'édifice de l'histoire; par exemple, pour le moyen âge, il faudrait soigneusement mettre en lumière et expliquer l'islamisme, la papauté, l'empire et la féodalité, et ainsi de suite[5].

3° Les mathématiques et les sciences naturelles. La valeur de tout enseignement mathématique dépend surtout de la profondeur à laquelle il pénètre dans la masse totale des idées et des connaissances acquises. Ceci nous amène à la conclusion qu'il faut provoquer, même en cette matière, l'activité personnelle de

1. *Umriss*, § 225, Kehrb., X, p. 91.
2. *Aph.*, W., XI, p. 462, Pinl., p. 312.
3. *Umriss*, § 232, Kehrb., X, p. 93.
4. *Ib.*, § 250, p. 101, Pinl., p. 322.
5. *Ib.*, § 249, p. 99.

l'élève, et non se borner à un simple exposé didactique [1]. Quant aux sciences naturelles, les enfants tout jeunes peuvent déjà s'occuper de zoologie, avec des livres d'images, puis de botanique en analysant des plantes qu'ils ont collectionnées; plus tard on leur apprendra à observer les caractères extérieurs des minéraux [2]. A ces exercices devront se lier une observation très attentive de la nature extérieure, de tout ce qui varie avec les saisons, des phénomènes célestes, des connaissances technologiques, etc. [3]. Les premiers éléments de statique et de mécanique seront déjà considérés comme introduction à la physique, qui elle-même doit être associée aux parties les plus faciles de la chimie [4].

4° La géographie constitue en quelque sorte le lien entre les sciences historiques et les sciences naturelles, qu'elle doit également appuyer [5]. C'est donc la science qui sert plus particulièrement à l'association, en liant les diverses notions de différentes sciences, afin qu'elles ne restent pas isolées [6].

5° Les langues. Dans leur enseignement il faut distinguer la méthode destinée à enseigner la langue maternelle de celle destinée aux langues classiques. La première est tout particulièrement analytique [7], la seconde synthétique [8].

Puisque l'enseignement a pour tâche principale de s'approcher dans les limites données de la culture multiple [9], il faut qu'il tienne compte des six catégories d'intérêt, et qu'il les réunisse dans une action commune [10]. Les objets des différentes catégories d'intérêt sont précisément les matières ci-dessus énumérées, par conséquent ils doivent se retrouver à tous les degrés de l'enseignement, aussi bien dans les écoles primaires que dans les gymnases et dans les écoles d'enseignement moderne [11]. Il est bien évident que la quantité absolue des choses enseignées doit varier suivant les circonstances, mais ce qui importe, c'est que la pro-

1. *Umriss*, § 257. Kehrb., X, pp. 105, 106, Pinl., p. 330.
2. *Ib.*, § 258, p. 106, Pinl., p. 331.
3. *Ib.*, § 259, pp. 106, 107, Pinl., p. 331.
4. *Ib.*, § 261, Pinl., p. 332.
5. *Ib.*, §§ 245 et 259, pp. 97, 106, 107.
6. *Ib.*, § 264, p. 108, Pinl., p. 334.
7. *Ib.*, §§ 272 et 274, p. 111.
8. *Ib.*, §§ 278 et 281, pp. 112, 113, 114.
9. *Ib.*, § 225, p. 91.
10. *Ib.*, §§ 88, 89, pp. 154, 155.
11. En allemand : Realschulen.

portion reste sensiblement la même, pour que les divers genres d'intérêt soient au moins éveillés, sinon complètement développés[1].

En descendant les degrés des différentes écoles, on doit ramener l'enseignement à des bornes plus étroites, tout en restant dans la même forme. Il paraîtra alors comme à travers un verre rapetissant, avec des couleurs plus vives et des contrastes plus forts, mais il perdra nécessairement en abondance, en perfection et en effet. Les différentes langues disparaîtront, on se servira de traductions et d'extraits, au lieu de lire les textes originaux et les ouvrages entiers, mais on s'arrêtera sur les idées essentielles avec d'autant plus d'insistance que l'on sera moins en état d'en soutenir l'action par un appareil varié. Pour les sciences mathématiques, par exemple, on renoncera à exposer la variété infinie des relations que ces sciences entretiennent entre elles, on se bornera à donner les théorèmes essentiels et les procédés de calcul les plus importants, mais tout cela d'une façon encyclopédique, en allant des degrés inférieurs jusqu'aux plus élevés, car les plus élevés ne sont pas nécessairement les plus compliqués. Et ce qu'on montrera, on le montrera à fond, et de manière à ce que cela reste à tout jamais gravé dans la mémoire. En histoire naturelle, en géographie et en histoire, on évitera de charger la mémoire de beaucoup de noms, mais on fera en sorte que le monde et l'humanité apparaissent en un abrégé lumineux[2].

En résumé, dans l'organisation de l'éducation on doit tenir compte : 1° de l'individualité des élèves, de leur âge, de leur sexe, de leur constitution corporelle, etc.; 2° des circonstances extérieures, de la vie morale dans la famille, des exigences de l'État, etc.; 3° des différentes matières de l'enseignement[3].

Mais, quel que soit le plan qu'on élabore pour organiser l'éducation, il ne sert à rien, si les occasions qu'il prépare ne sont pas utilisées[4]. Or, cela dépend uniquement des éducateurs, de leur dévouement, de leur labeur, de leur virtuosité et de leur génie. On ne peut pas éprouver une bien grande satisfaction, quand on voit

1. *Allg. Pädag.*, liv. II, chap. v, IV, Kehrb., II, p. 83, et *Umriss*, § 88, Kehrb., X, p. 154, Mauxion, p. 123.
2. *Ib.*, p. 83, Pinl., p. 204.
3. *Umriss*, § 286, p. 117, Pinl., p. 350.
4. *Allg. Pädag.*, II, chap. v, IV, p. 83, Pinl., p. 204.

des États s'occuper des choses de l'éducation comme s'ils étaient capables par eux-mêmes, par leur direction et par leur vigilance, de réaliser ce qu'on ne saurait attendre que des talents des maîtres, ce qui ne peut être que le résultat de l'activité de l'éducateur, et qui ne peut se propager que par son exemple [1]. Il est donc nécessaire de laisser un libre jeu aux talents de l'éducateur, et rien de plus sujet à la critique que toutes les prescriptions, par lesquelles on ne pourrait que diminuer la somme d'activité pédagogique utile, au lieu de l'augmenter.

La tâche des gouvernements dans les États n'est pas d'organiser l'enseignement tout entier avec beaucoup d'ordre et d'uniformité [2], mais plutôt de réduire et d'écarter les obstacles, d'aplanir les voies, de préparer les occasions et de distribuer des encouragements; tâche grande et honorable, par laquelle ils auront déjà bien mérité de l'humanité [3].

1. *Allg. Pädag.*, II, chap. v, IV, p. 84. Pinl., p. 205.
2. *Aph.*, W., XI, p. 505.
3. *Allg. Pädag.*, II, chap. v, IV, p. 84. Pinl., p. 206.

TROISIÈME PARTIE

CRITIQUE

CHAPITRE I

LA MÉTHODE DE HERBART

C'est un curieux spectacle, assurément, que celui qu'offre au pédagogue l'édifice dont nous venons de tracer le plan, l'agencement et les contours. Par ses arrangements symétriques qui rappellent le style de la Renaissance, par ses ornements recherchés qui, eux, feraient plutôt songer au rococo, par sa noblesse, sa grandeur, sa richesse et son élégance, ce système est singulièrement séduisant, et il n'y a rien d'étonnant à ce qu'un grand nombre d'adhérents de tous les pays civilisés le considèrent comme le foyer définitif de la science de l'éducation.

Pour nous instruire sur la valeur absolue de cet édifice, il faut tout d'abord examiner la solidité de ses fondations, en d'autres termes la méthode qui est la base du système.

Dans la métaphysique de Herbart, un chapitre, intitulé : la Méthodologie, traite exclusivement des principes de la méthode[1]. Mais c'est en vain qu'on s'y adresserait pour connaître celle qui est à la base de sa pédagogie. De même qu'il renonce à la prétention de déduire l'ensemble des sciences d'un principe unique, et qu'il admet une pluralité de principes coordonnés, laissant à chaque science son propre fondement et sa propre sphère, de même, il renonce à l'idée d'un procédé infaillible et applicable en toute occasion, comme Bacon et Descartes croyaient l'avoir découvert. « Quand toutes les sciences, dit-il, se seront établies par elles-

1. *Allg. Met.*, IIe partie, chap. I, Kehrb., VIII, p. 10 et suiv.

mêmes, sur les principes qui leur sont propres, quand elles se seront développées selon leur propre nature, alors seulement elles pourront s'entendre entre elles, se combiner et se pénétrer utilement[1]. »

Conformément à ce principe, la science de l'éducation doit avoir sa méthode propre, et il nous faut la chercher dans ses ouvrages pédagogiques.

Dans une de ses thèses soutenues en vue de son « habilitation », Herbart dit : La pédagogie ne s'appuie pas exclusivement sur l'expérience[2]. Cette proposition n'exclut donc pas l'expérience, mais la déclare insuffisante. On pourrait en conclure qu'il va partir de l'expérience et la compléter par la spéculation, se servant ainsi de l'observation unie à la démonstration, ou d'une méthode mixte composée de l'induction et de la déduction. Mais il n'en est pas ainsi.

Malgré le grand mouvement et les progrès considérables provoqués par Bacon dans les sciences de la nature, à cette époque, la nouvelle méthode n'était pas encore considérée comme « scientifique ». Lorsqu'il s'agit de populariser, dit Kant, la méthode analytique peut servir; mais, en vue d'un travail scientifique et systématique, la méthode synthétique est plus appropriée[3]. Son successeur, Krug, est encore plus précis : « Pour qu'un système scientifique de connaissances puisse être créé, dit-il, il faut recourir dans sa construction au procédé synthétique, c'est-à-dire il faut partir des principes et passer à ce qui en découle; c'est le cas non seulement dans les mathématiques, mais dans toutes les sciences; dans la philosophie, on part des notions et des propositions les plus générales pour passer à celles qui en dépendent ; l'histoire proprement dite, tant qu'elle raconte les événements du monde d'une manière systématique, commence par les faits les plus anciens, qui sont les conditions des événements ultérieurs, et poursuit ainsi jusqu'aux événements de nos jours; quant à l'histoire naturelle, elle classe les produits de la nature d'après des notions, en partant de celles qui sont les plus générales et les plus abstraites, des genres supérieurs, et en descendant progressivement

1. *Allg. Pädag.*, Einleitung, Kehrb., II, p. 8. Cf. Wilm, *Histoire de la philosophie allemande*, t. IV, p. 510.
2. Thèses du 23 oct. 1802, Kehrb., I, p. 278.
3. Kant, *Logik*, § 117, édit. Hartenstein, t. VIII, p. 143.

aux espèces inférieures; partout on emploie le progrès synthétique et nulle part l'analytique »[1].

Si Herbart avait pu s'affranchir de ce joug de la méthode dite « scientifique », d'autres motifs l'auraient certainement poussé dans cette voie. Déjà son souci de donner à la pédagogie un aspect scientifique et de la traiter comme une branche de la philosophie n'admet aucun autre procédé que la déduction, vers laquelle il était d'ailleurs porté dans tous ses travaux par son tempérament, et par ses éminentes qualités de mathématicien.

C'est donc, d'une part, conformément à la mode, d'autre part suivant son naturel et sa conviction, que Herbart va employer la méthode synthétique pour échafauder son système pédagogique.

La déduction exige des principes généraux, pour en tirer progressivement ceux qui sont de plus en plus particuliers. Il fallait donc tout d'abord fixer le principe fondamental de la pédagogie. Quel est ce principe? D'où le tire-t-il? En sa qualité de philosophe il va le prendre sans doute dans la philosophie? Nullement : c'est un simple fait d'expérience, une proposition empirique qui lui sert de point de départ. Puisque les hommes qui font l'œuvre d'éducation modifient leur travail selon le but qu'ils se proposent, c'est, selon lui, ce but qui doit être le point de départ de toute considération pédagogique[2]. C'est ainsi qu'il entreprend sa *Pédagogie générale* « déduite du but de l'éducation »[3].

Immédiatement se pose la question : Quel est donc ce but? Herbart hésite à répondre. Il intercale la question de savoir si le but doit être unique ou multiple.

Tout en blâmant la recherche de l'unité scientifique, qui « conduit souvent les penseurs à vouloir condenser l'un dans l'autre et déduire l'un de l'autre les objets, qui d'après leur nature sont multiples et coexistants »[4], il énonce la nécessité de « faire entrer toutes les parties de la pédagogie dans une seule idée d'où puisse ressortir l'unité du plan et une force concentrée »[5]. « Il serait possible, et même permis, dit-il, de concevoir un aussi grand nombre

1. Krug. *Denklehre*, dans le *System der Theoretischen Philosophie, Logik*, § 120. Konigsberg, 4e éd., 1833, p. 456.
2. *Allg Pädag.*, Einleitung. Kehrb., II, p. 5.
3. Dans le titre de la Pédagogie générale. Kehrb., II, p. 2.
4. *Allg. Pädag.*, liv. I, chap. II, 1. Kehrb., II, p. 26. Pinl., p. 54.
5. *Ib.*, p. 26.

de tâches pédagogiques que l'homme a de buts licites à se proposer; il y aurait alors autant de recherches qu'il y a de devoirs à accomplir; mais une telle conception n'aboutit à rien; pour qu'il soit possible de concevoir, d'une manière juste, l'œuvre de la pédagogie comme un tout unique, et de l'accomplir d'après un plan donné, il faut auparavant qu'il soit possible de concevoir la fin de l'éducation comme unique »[1].

Après avoir ainsi proclamé la nécessité d'un but unique, il insiste encore une fois sur la nécessité de partir de ce but comme du principe fondamental de la pédagogie : « Si l'on envisage les résultats que doivent donner les recherches d'ordre pédagogique, dit-il, on est amené, dans l'intérêt de l'unité dont ce résultat ne peut se passer, à réclamer et à supposer également l'unité du principe d'où il doit découler »[2].

Alors quel est donc ce but unique, ce principe fondamental duquel il déduit son système? Jachmann, dans sa fameuse critique sur la *Pédagogie générale*, dit qu'après l'examen du livre tout entier, il lui a été impossible d'y trouver le principe annoncé dans le titre[3]. En effet, nous l'y chercherions en vain. Herbart part de trois principes, car, selon lui, l'éducation doit poursuivre trois buts différents, dont les éléments sont, comme nous l'avons vu, l'individualité, l'universalité, et le caractère[4].

D'où vient cette inconséquence?

Étant donné la nécessité de partir d'un principe unique, il pose lui-même les questions suivantes : 1° un tel principe existe-t-il? 2° connait-on la méthode à suivre pour échafauder une science sur un tel principe? 3° une science complète peut-elle réellement découler d'un principe? 4° cette méthode d'édifier la science d'une part et de l'autre le principe dont elle découle, est-elle la seule, ou en existe-t-il encore d'autres moins appropriées peut-être, mais également naturelles, et qui par conséquent ne doivent pas être entièrement exclues[5]?

En réponse à ces questions, Herbart rappelle son article sur la représentation esthétique du monde, dans lequel il avait exposé

1. *Über die ästhet. Darstellung der Welt*, Kehrb., I, p. 259, Pinl., p. 385.
2. *Allg. Pädag.*, I, chap. II, I, Kehrb., II, p. 26, Pinl., p. 55.
3. Jachmanns *Recension*, Kehrb., II, p. 146 et suiv.
4. *Allg. Pädag.*, chap. II, Kehrb., II, p. 26 et suiv.
5. *Ib.*, p. 26.

ce principe, indiquant que le but unique de l'éducation est la moralité [1]. C'est donc de la moralité qu'il devait déduire tout son système pédagogique. Cependant il objecte : « Quiconque n'est pas aveugle reconnaîtra facilement que le problème de l'éducation morale n'est pas un fragment qui puisse se disjoindre de l'ensemble de l'éducation, mais qu'il existe entre ce problème et toutes les autres branches de l'éducation une relation nécessaire et très étendue; toutefois les autres parties ne dépendent pas à un tel point de la moralité que nous devions nous en occuper seulement dans la mesure où elles y entrent. Au contraire, il y a d'autres points de vue sur la valeur d'une éducation générale, qui s'imposent et que nous n'avons pas le droit de sacrifier. Ainsi, continue-t-il, je suis convaincu que la manière de voir qui met la moralité au-dessus de tout, est bien le point de vue essentiel, mais il n'est pas l'unique et il n'est pas celui qui embrasse le tout de l'éducation » [2]. Il n'y avait pour lui qu'un seul moyen de faire entrer l'éducation tout entière dans un système, c'était de partir de cette pensée : l'éducateur représente l'homme futur dans l'enfant. « Quoique cette voie, ajoute-t-il, ne soit guère avantageuse, car, les aspirations des hommes étant multiples, les buts de l'éducation seront nécessairement multiples [3]. » Il en résulte la nécessité de « les ramener à un principe unique, tâche bien difficile, car, quelque effort qu'on fasse, il y aura toujours quelques traces de divergences de vues, il manquera toujours quelque chose pour que la fusion de ces éléments de nature si diverse soit aussi complète que possible » [4].

C'est ainsi que Herbart fut amené à partir de trois buts, qu'il chercha en vain à fondre en un principe unique. Non seulement dans la *Pédagogie générale*, mais aussi dans l'*Esquisse*, sous l'unité apparente du « caractère moral », il y a en effet trois principes distincts : la conservation de l'individualité, l'assujettissement à la moralité, et le développement d'une multiplicité d'intérêts, qui sont à la base de ses déductions.

En résumé, cherchant le point de départ pour la synthèse, Herbart dit : La pédagogie doit être déduite d'un principe unique; ce principe est donné par le but de l'éducation qui consiste dans la

1. *Über die ästhet. Darstellung d. Welt*, Kehrb., I, p. 259.
2. *Allg. Pädag.*, I, chap. II, 1. Kehrb., II, p. 27. Pinl., p. 55.
3. 4. *Ib.*, pp. 27, 28. Pinl., p. 56.

moralité; cependant la moralité n'embrasse pas le tout de l'éducation, c'est pourquoi il faut déduire le système pédagogique de trois buts donnés par l'expérience, ensuite il faut s'efforcer de les réunir dans un principe unique.

Sans vouloir chercher une contradiction dans une doctrine qui admet la pluralité des principes dans la philosophie et qui réclame leur unité pour la pédagogie, il faut considérer comme un mérite pour Herbart d'avoir réclamé pour l'éducation un principe unique, qui est en effet indispensable non pas pour les recherches pédagogiques, mais pour l'éducation pratique. C'est avec raison que M. Rein dit : L'éducation est une longue série d'activités qui ont leur raison d'être non pas en elles mêmes, mais dans le résultat final qu'elles envisagent. Quel que soit ce résultat, on ne peut s'en approcher, si l'on ne peut le concevoir d'avance, si l'on ne le voit pas d'avance avec une clarté parfaite, et avec une précision bien arrêtée [1]. Sans plan, il n'y a pas d'éducation, il n'y a que des tâtonnements. Or, soit qu'on considère le but de l'éducation comme étant multiple, soit qu'on affirme qu'il est unique, toujours est-il que le plan suppose l'unité du principe qui doit lui servir de base; au premier cas, il résulte de la nécessité de mettre en accord les différents buts, au second cas, il découle naturellement de l'unité du but.

Si Herbart, malgré la nécessité, énoncée par lui-même, d'un principe unique, déduit son système de trois principes, faudrait-il en conclure qu'un principe qui embrasse le tout de l'éducation n'existe pas? Nullement. Car Herbart n'a nulle part démontré l'impossibilité d'un tel principe. Les seuls faits qui résultent de son entreprise sont : 1° que la déduction d'un système pédagogique du principe de la moralité est impossible, 2° qu'au point de vue de la déduction même, son point de départ fut erroné. Herbart a dû reconnaître lui-même que de la concentration dans la moralité on ne peut déduire la nécessité de développer l'intérêt multiple, ni celle de mettre en harmonie l'individualité avec la culture encyclopédique. En réclamant ainsi avec Herbart un principe unique pour l'éducation, nous sommes loin d'approuver sa méthode, même dans son ensemble. Car le principe réclamé ne suppose nullement qu'il soit placé en tête de toutes les recherches pédago-

1. Rein, *Encycl.*, article : ERZIEHUNGSZIEL, t. II, p. 55.

giques; il doit être, au contraire, le résultat de ces recherches. Aussitôt qu'on met en avant un principe pour en déduire tout le reste, on est exposé au danger de voir tomber toute son œuvre avec ce principe. Quelle différence y aurait-il entre une telle entreprise et une science telle que l'alchimie ou l'astrologie?

Le principe réclamé doit servir de base à un plan d'étude et non pas de point de départ à un système pédagogique. Peut-être objecterait-on que c'est à un tel plan que voulait aboutir Herbart par sa déduction, à une sorte de « carte géographique », comme il le dit lui-même [1]. C'est précisément ce qu'il faut faire remarquer. De fervents Herbartiens parlent de la *Pédagogie générale* comme de « la pédagogie scientifique », de « la pédagogie philosophique », etc., oubliant que Herbart ne voulait donner qu'un plan général de la pédagogique pratique. Dans ce plan, il expose les principes qui constituent une partie de la pédagogie scientifique, mais ces principes ne sont pas les résultats d'une recherche spéciale et méthodique, ce sont des déductions d'un fait d'éducation arbitrairement interprété, mêlées de digressions métaphysiques, psychologiques et morales.

Certes, Herbart avait conçu un système plus vaste dans lequel sa *Pédagogie générale* n'aurait occupé qu'une place plus ou moins restreinte; mais, il ne l'a pas élaboré en détail et l'on ne voit pas au juste quelle place y aurait occupé sa pédagogie pratique. Lui-même n'a jamais élevé la prétention d'avoir construit la science de l'éducation tout entière. « Ce que je veux, dit-il, c'est chercher ce qu'on doit faire pour réaliser la moralité [2]. » Dans cette entreprise il ne fut pas le premier. Schwarz avait également tenté de déduire l'éducation du principe de la moralité, et il a également échoué [3].

Si Herbart ne fut pas heureux dans sa recherche d'un point de départ pour sa déduction, il ne le fut pas davantage dans l'application de sa méthode.

Son travail a des qualités, sans doute, surtout en comparaison de ceux de ses contemporains. A cette époque, non seulement il était fréquent de voir prendre un seul et même mot dans des sens tout différents, mais on réclamait cette liberté comme un droit. De plus, Basedow en avait proclamé hautement la nécessité, en blâ-

1. *Allg. Pädag.*, Introd., Kehrb., II, p. 10.
2. *Aph.*, W., XI, p. 426, Willmann, I, p. 546.
3. Cf. Niemeyer, *Grundsätze*, 9e edit., 1834, t. I, p. 346.

mant sévèrement « la méthode mathématique qui séduit les hommes et les entraîne à donner à chaque mot une seule définition, et qui bâtit ensuite sur cette définition », malgré le bon sens qui « comprend sous un seul et même mot dans des sciences différentes tantôt plus, tantôt moins, tantôt autre chose »[1]. C'est un vrai mérite pour Herbart d'avoir cédé aux « séductions » de la méthode mathématique, et d'avoir donné des définitions claires et précises. Ses notions sont de véritables nombres, non seulement parce que chacune d'elles a son signe propre, son nom défini, mais aussi sa valeur invariable, de même qu'elle est ferme, bien arrêtée, excluant toutes les autres.

Cependant à cette qualité se joignent des fautes qui tiennent également à sa méthode. Tout comme dans les mathématiques, Herbart ne suit pas docilement les suggestions de l'expérience; il en détache entièrement ce qu'il peut y avoir pris, il l'élabore, il en fait la matière d'une création véritable, — un nombre. A ses définitions se joignent des divisions qui sont partagées en subdivisions, puis celles-ci en nouvelles subdivisions, et ainsi de suite. Dans ces cadres il range de nouveaux termes techniques dont il donne également les définitions à l'aide de quelques principes, déduits des principes *a priori*, et il faut que toute fonction éducatrice se plie à ces conceptions. Ce qui ne se plie pas est simplement omis ou éliminé.

Certains nombres lui sont particulièrement chers, alors il faut que la matière soit divisée et composée d'un nombre d'éléments préalablement fixés. De même qu'il y a trois buts de l'éducation, de même il y a trois grandes fonctions. De ces trois buts l'un, la conservation de l'individualité, étant pour lui négatif, ne se prête nullement à des découpures en tranches et en divisions symétriques qu'il va appliquer aux deux autres; il est donc mis de côté. Il en est de même du gouvernement, qu'il met également hors de l'éducation proprement dite. Dès lors le travail « philosophique » consiste à faire entrer l'éducation tout entière dans deux grandes cases qui portent pour étiquettes, l'une « l'énergie du caractère moral », l'autre « l'intérêt multiple ». Dans la première on range la discipline, dans la seconde l'enseignement, tout en réclamant que celui-ci joue le rôle principal dans la formation du caractère moral.

1. Basedow, *Philalethie*, II. Theil, § 178, Altona, 1764, t. II, p. 382.

Ensuite viennent de nouvelles divisions. Dans l'intérêt multiple il y a deux notions, il en faut autant dans le caractère moral. Pour le premier ce sont la pénétration et le recueillement; dans chacune il fait entrer deux nouvelles notions, par là nous avons la subdivision : clarté, association, système et méthode. A cause de la symétrie, il en faut une semblable dans le caractère moral; il distingue donc la partie objective et la partie subjective du caractère; dans chacune d'elles il fait entrer deux nouvelles notions et voilà la subdivision : la mémoire de volonté, l'option, les maximes et la lutte.

Ce pénible souci d'une symétrie factice se poursuit dans la *Pédagogie générale* avec une telle rigueur que le livre sur l'enseignement et celui sur la culture morale ont des chapitres correspondants avec les mêmes divisions, avec les mêmes titres, de plus, commençant exactement par les mêmes mots. Le tableau comparatif de l'enseignement et de la discipline, que nous avons reproduit d'après Willmann, n'est pas un résumé comparatif de la *Pédagogie générale*, mais c'est le véritable plan qui est à la base du livre.

Il est inutile d'insister sur les inconvénients d'une telle méthode. Combien de distinctions incomplètes, de divisions inutiles et manquées! Par exemple la distinction entre la partie positive et la partie négative de la moralité[1], qu'il abandonne plus tard dans l'*Esquisse*; la subdivision de la lutte morale fut également supprimée plus tard[2]; telle est encore la division des idées morales déterminant le caractère, au nombre de trois[3], quoique dans la morale il en distingue cinq, etc.

Il est également inutile d'insister sur ce fait que toutes ces fautes tiennent à la méthode. Traitant de l'éducation, Herbart veut faire de la philosophie, qui, selon lui, consiste dans l'élaboration des concepts. Ces concepts pédagogiques lui sont créés de toutes pièces par l'esprit et ils s'imposent aux choses de l'expérience en vertu de la concordance nécessaire entre la pensée et la réalité extérieure, telle que l'exige sa philosophie réaliste. Quant aux règles de l'éducation, elles se formulent *a priori* comme les axiomes mathématiques, et l'œuvre de l'éducateur doit être d'ap-

1. *Allg. Pädag.*, II, chap. II, I. Kehrb., II, p. 94 et suiv.
2. *Ib.*, III, chap. V, III, p. 126.
3. *Ib.*, III, chap. III, II, p. 97.

pliquer ces règles aux élèves, comme l'arpenteur applique à son art les règle dérivées de la géométrie pure.

Cependant, la pédagogie n'est pas une science des phénomènes d'ordre abstrait. La déduction peut rendre de grands services dans les sciences purement spéculatives, et dans la pédagogie lorsqu'il s'agit d'appliquer, dans certaines parties de la pratique, les principes préalablement établis par la science de l'éducation. Mais cette science elle-même ne se constitue pas *a priori*. Le premier pas erroné fait par Herbart dans ses recherches pédagogiques fut celui par lequel il abandonna sa thèse : *ars pædagogica non experientia « sola » nititur*. Certes, la pédagogie ne s'appuie pas exclusivement sur l'expérience, de même que la médecine ne s'y perd pas complètement. Elles auront toujours besoin de la spéculation pour interpréter les faits de leur domaine, mais le point de départ, c'est l'expérience.

La science de l'éducation a pour objet des phénomènes matériels qui s'accomplissent dans le temps et dans l'espace. Ces faits d'éducation sont antérieurs à la science, car celle-ci ne s'est constituée que par suite du besoin de réfléchir sur l'éducation. C'est donc une réflexion sur des données, réflexion qui doit toujours partir des données. Ces données pédagogiques sont multiples et variées. Ce sont des phénomènes qui se succèdent sans trêve et sans fin dans une durée infinie, et chacun d'eux ne diffère pas simplement des autres par la place qu'il occupe dans le temps et dans l'espace, mais encore par des qualités et des caractères propres. La science se propose d'y chercher les lois, c'est-à-dire les rapports constants et généraux. Ces lois étant réalisées dans les faits, c'est là qu'il faut les chercher, qu'il faut les dégager à l'aide de l'observation et de l'expérimentation.

Certes, l'éducateur ne peut se servir exclusivement de la méthode des sciences de la nature, car il doit tenir compte de l'action toujours possible de la liberté. A ce point de vue la pédagogie ressemble donc aux sciences historiques. En effet, nous avons affaire à toute une série d'évolutions présentes et passées. A l'aide de la méthode historique, il faut donc reconstituer et vérifier celles du passé, les joindre et les comparer à celles du présent, qu'on examine et vérifie par la méthode expérimentale. Ayant recueilli ainsi les faits, on suppose et on énonce les lois telles qu'on les voit apparaître à travers la complexité des faits; dans le singulier on

découvre le général, ensuite le plus général, et, par la voie de l'induction, on arrive au dernier principe qui est à la base de toute éducation. Ce travail fait, c'est alors seulement qu'on le vérifie en déduisant de l'hypothèse certaines conséquences et l'on voit si l'expérience les confirme ou les contredit. Dans ce travail, les faits de l'évolution fournissent eux-mêmes la mesure pour apprécier leur valeur absolue, pour les comprendre dans leur essence et, si leurs lois ont été établies, pour les faire présider aux nouveaux faits d'évolution.

Herbart a donc raison : il faut réclamer pour la pédagogie une méthode spéciale, mais une méthode qui soit composée de la critique historique, de l'observation, de l'expérimentation, de la comparaison, de l'induction et enfin d'une application déductive, en un mot, une « méthode des sciences morales »[1].

Par là, la pédagogie tombe de son haut rang de science philosophique et entre dans le rang des sciences dites pratiques, comme la médecine, la politique, etc. Mais, dans cette situation plus modeste, elle ne court du moins pas le risque de partager le sort de la philosophie, qui, après avoir vécu vingt-cinq siècles, est devenue aujourd'hui un problème pour elle-même[2].

Une seule question se pose : par cette méthode, est il possible d'arriver à établir l'unité du principe de l'éducation, unité que nous avons réclamée en vue d'un plan unique? Ce n'est pas ici le lieu de démontrer qu'en remontant à la source de toute éducation, au besoin de transmettre les acquisitions personnelles et collectives à la nouvelle génération, on trouvera ce principe impliqué dans le besoin de l'éducation. Mais, dans le cas même où la science actuelle serait incapable d'aboutir à un principe non contesté, il vaut toujours mieux, pour les recherches futures, se contenter d'une hypothèse résumant les recherches actuelles, que de partir d'une hypothèse *a priori*, en essayant l'impossible, c'est-à-dire d'y faire plier la réalité qui ne se plie pas.

1. Cf. Liard, *Cours de Philosophie*. Logique, 3e éd., 1892, chap. XV et chap. XVIII, p. 167 et suiv.

2. D. Straszewski. *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Philosophie*. Wien, 1900, p. 7.

CHAPITRE II

LE BUT DE L'ÉDUCATION

Étant donné que le système pédagogique de Herbart s'appuie sur sa morale et sur sa psychologie, nous aurions dû, après le bref examen de la méthode, aborder celui de la première de ces sciences auxiliaires, puisque c'est elle qui doit déterminer le but de l'éducation.

Pourtant la méthode que nous venons d'examiner nous oblige à prendre la route inverse et à commencer par l'examen du but lui-même. Le raisonnement par lequel Herbart arrive à faire entrer la morale dans son système pédagogique est à peu près le suivant : le but suprême de l'homme doit être également celui de l'éducation ; la science qui démontre le but suprême de l'homme est la morale, elle doit donc également démontrer le but de l'éducation ; et, puisque d'après la science morale le but suprême de l'homme est la vertu, il s'ensuit que la vertu doit être également le but de l'éducation. Il est évident que, dans ce cercle vicieux, Herbart part du but même ; conformément à sa méthode dogmatique, il énonce la proposition à établir, ensuite il la démontre à l'aide de la même proposition et conclut naturellement avec elle.

En fait, ce n'est pas la morale comme science auxiliaire qui fournit le but de l'éducation dans ce système, mais, au contraire, c'est le but préalablement établi qui a entraîné la science morale. Avant de songer à construire un système pédagogique ou un système moral quelconque, en 1801 déjà il réclamait pour but de l'éducation un « caractère calme, ferme et pur »[1]. En 1803, dans la

1. *Ideen zu einem pädag. Lehrplan.* Kehrb., I, p. 130.

dissertation où il dit : « On peut résumer la seule et unique fin de l'éducation dans cette notion, la moralité », il expose longuement ses vues sur le but suprême de l'éducation, et non seulement il ne l'extrait pas de la science morale, mais au contraire, il s'efforce d'en déduire une conception plus large de la moralité en disant : « Pour faire de la moralité tout le but de l'éducation, il est nécessaire d'en étendre la notion »[1]. Et quoiqu'il déclare déjà en 1802 que les bases philosophiques de la pédagogie sont la psychologie et la morale[2], en 1806 il ne réclame, pour compléter sa *Pédagogie générale*, que l'étude de la psychologie[3]; en 1814 il dit pour la première fois que les notions qui sont à la base du but d'où il voulait déduire son système, doivent être cherchées dans sa philosophie pratique[4].

En un mot, c'est le but qui est le véritable point de départ du système tout entier, et en conséquence c'est de là que l'examen doit partir pour pouvoir juger d'autant plus sûrement ce qui n'est qu'une simple déduction du principe mis en tête de son œuvre.

La première question qui se présente est celle-ci : Comment Herbart fut-il amené à poser l'idéal moral comme but de l'éducation? Cette question nous oblige à énumérer les principaux types d'éducation que le courant de l'histoire présente à la téléologie pédagogique.

Le premier grand concept d'éducation que nous rencontrons est l'idéal purement politique, réalisé à un certain degré par les Spartiates, mis à la base de la République de Platon et réclamé avec tant d'ardeur par Fichte. Son essence est de préparer les hommes pour la vie sociale, en subordonnant tous les intérêts personnels à l'intérêt supérieur de l'État.

Bien plus important que celui-là fut l'idéal d'une vie religieuse, qui se trouve à la base de toute éducation européenne pendant des siècles. Son principe fondamental est de préparer l'homme pour la vie future, et, dans ce but, il sacrifie plus ou moins la vie présente.

Un autre point de vue encore est celui de l'utilitarisme : il varie dans ses formes chez Montaigne, chez Locke, chez Basedow et

1. *Über die ästhetische Darstellung d. Welt*, Kehrb., I, p. 259.
2. *Erste Vorlesung über Pädag.*, Kehrb., I, p. 288.
3. *Allg. Pädag.*, Einleitung, Kehrb., II, p. 9.
4. *Über meinen Streit*, etc., Kehrb., II, p. 164.

chez d'autres. qui tous ont comme point commun de vouloir préparer l'élève pour la vie et envisagent l'amélioration de sa situation matérielle ou sociale; mais, sous toutes ces formes, il tend au bonheur terrestre.

Enfin le point de vue idéal-humanitaire se présente sous des formes plus nombreuses encore, telles que l'éducation classique, l'éducation esthétique, intellectuelle, morale, etc. Elles ont toutes ceci de commun qu'elles réclament l'éducation uniquement pour le service de la culture humaine dans la forme qu'exige son but suprême, but qu'ils conçoivent et interprètent chacun à sa manière. Pestalozzi, par exemple, dit : c'est « la vertu, la moralité et la bonté humaine » qu'il faut réaliser; Schwarz réclame pour but de l'éducation « la civilisation chrétienne »; Niemeyer : « le développement harmonique des facultés et des forces humaines au service de la moralité »; de même Dittes; Diesterweg : « ressemblance à Dieu, bon sens et travail personnel au service du vrai et du bien »; Rosenkranz : « réalisation de la liberté nécessaire à l'esprit », etc.

Les partisans du premier idéal veulent que l'homme vive uniquement pour l'État; ceux du second, qu'il vive pour l'Église; ceux du troisième, qu'il vive pour lui-même; et enfin ceux du quatrième, qu'il vive pour un idéal.

A l'époque où Herbart commença ses études, le grand mouvement d'enthousiasme auquel nous avons déjà fait allusion [1] agitait toute l'Allemagne, et en particulier la jeunesse universitaire. « La révolution française, la philosophie de Kant, et la floraison de la littérature allemande avaient tellement occupé les esprits, dit un de ses condisciples, que, pendant mon séjour à l'Université d'Iéna, je n'ai jamais trouvé l'occasion de prendre part à un festin ou banquet d'étudiants [2]. »

C'est surtout l'influence de Kant qui fut décisive pour Herbart. En 1822 il écrit encore : « Assurément, nombre de mes contemporains se trouvent dans la même situation que moi et n'oublient jamais l'impression produite sur eux, il y a déjà trente ans, par les *Fondements de la métaphysique des mœurs* de Kant, venant après leur initiation — lorsqu'ils étaient encore adolescents — à la distinction des formes diverses de l'eudémonisme qui avaient

1. Voir Ire partie, chapitre II.
2. Smidt, *Erinn.*, Kehrb., t. I, p. XXIV.

précédé Kant et qui avaient été ennoblies et améliorées surtout par des idées religieuses. Cet eudémonisme, qui conseillait de jouir modestement, et avec reconnaissance envers Dieu, de toutes les joies que la nature nous présente, qui offrait en perspective une vie future dans laquelle les récompenses et les punitions seraient distribuées selon le mérite et les prédispositions de chacun, cette doctrine qui prêchait un bonheur plutôt spirituel que sensuel, ne rendait nullement l'homme mauvais; elle ne le laissait pas désorienté entre le bon et le beau, mais elle plaçait auprès d'eux l'agréable et l'utile; elle mettait l'homme dans la nécessité de choisir et d'en unir autant que possible plusieurs éléments. Seulement, elle avait un défaut : elle laissait dans l'irrésolution ceux qui ne savaient pas choisir; elle ne poussait pas à l'option. Or, l'homme vulgaire a besoin de l'autorité, précisément sur ce point. Il a besoin d'une doctrine qui énonce l'ordre d'une manière énergique, qui lui dise : Tu es obligé de choisir, et il faut que tu choisisses ainsi et pas autrement! Plus cet impératif catégorique s'exprime d'une manière autoritaire et dédaigne de se lier à la récompense et aux punitions, plus il fera hâter l'option, plus il arrachera l'homme à tout ce qui pourrait entraîner une divergence d'intérêt; et plus l'homme s'estimera lui-même dans son sentiment d'une liberté acquise par une lutte victorieuse; il lui semble maintenant qu'il ne peut perdre cette liberté, car elle est purement intérieure; et elle semble faire ressortir l'énergie la plus forte et la plus personnelle du Moi, puisque la résolution, dans laquelle elle consiste, enferme ce que peut vouloir, sous l'excitation des objets sensibles, toute volonté individuelle, et la soumet désormais à cette règle pour tous les temps futurs. Voilà précisément ce que Kant nous offrait, et ce sentiment s'était emparé d'un grand nombre d'hommes supérieurs »[1].

En dehors de cette influence de Kant, Fichte, la société philosophique à Iéna, Pestalozzi, et les innombrables traités pédagogiques dont nous avons mentionné plus haut les principaux[2], tout devait nécessairement fortifier en lui les tendances morales auxquelles inclinait d'ailleurs son caractère, et c'est ainsi qu'il conçoit la première formule de son principe : « Le caractère calme, ferme

1. Recension uber Beneke's *Grundlegung zur Physik de Sitten*, W., t. XII, p. 462 et suiv.
2. Voir Ire partie, chapitre VI.

et pur »[1]. Peu de temps après apparaît le second chef-d'œuvre de Niemeyer, dans lequel l'éminent pédagogue dit : « Il n'y a de but supérieur pour l'homme, il n'y a d'autre souverain bien, que la moralité; toutes les forces humaines, de même que la perfection, n'ont de valeur qu'à la condition d'être subordonnées et de contribuer à la moralité, par conséquent le principe fondamental de l'éducation doit être : développer toutes les forces (facultés) de l'homme et les cultiver de manière qu'il puisse parfaitement atteindre son but suprême, sa vocation morale »[2]. Herbart changea immédiatement sa formule et l'année suivante il écrit déjà : « On peut résumer la seule et unique fin de l'éducation dans cette notion : la moralité »[3], formule qu'il remplaça, comme nous l'avons vu, dans la *Pédagogie générale*, par « l'énergie du caractère moral, et l'intérêt multiple », mais à laquelle il revient dans son dernier ouvrage en disant : « Le mot qui désigne tout le but de la pédagogie, c'est la vertu »[4].

Nous avons vu comment Herbart, cherchant à appliquer le principe de la moralité et, dans la suite, s'apercevant qu'il est impossible d'en déduire un système, fut entraîné à prendre pour point de départ un fait d'expérience, qui lui fournissait les trois buts.

Voyant lui-même son inconséquence, Herbart s'est efforcé, dans son dernier ouvrage, de faire ressortir davantage le premier but, le caractère moral, et de refouler au second plan l'intérêt multiple, en le prenant seulement pour but spécial de l'enseignement, nouvelle inconséquence qui lui a valu le reproche de Moller[5]. Toutefois l'augmentation de la distance entre ces deux buts n'a rien changé au système, car l'éducation tracée dans l'*Esquisse* poursuit exactement les mêmes routes, elle se sert exactement des mêmes moyens que ceux qui sont indiqués dans la *Pédagogie générale*.

En fait, dans le système pédagogique de Herbart, le but de l'éducation nous apparaît comme étant à la fois unique et multiple. Les disciples qui reconnaissent cette contradiction cherchent à l'abolir en déclarant qu'il ne s'agit pas de savoir si le but de l'éducation doit être unique ou non, mais quel doit être le but

1. *Ideen zu einem pädag. Lehrplan*, Kehrb., I, p. 130.
2. Niemeyer, *Leitfaden der Pädagogik u. Didaktik*, Halle, 1802, p. 9.
3. *Über ästhetische Darstellung der Welt*, Kehrb., I, p. 259.
4. *Umriss*, § 8, Kehrb., t. X, p. 71.
5. Moller, article HERBART dans : Schmid, *Encykl.*, t. III, p. 381.

suprême[1]? M. Vogt, qui exprimait le premier cette pensée, reconnaît cependant que la question n'est pas résolue, car il s'agit d'une contradiction entre la science et l'expérience. Selon Herbart, si l'on part des raisons *a priori*, le but est unique, et si l'on se base sur l'expérience, il est multiple. M. Vogt prétend que ni l'analyse ni une interprétation quelconque ne peuvent rien y changer; l'expérience nous amènera toujours à une multiplicité, la science morale, par contre, à l'unité du but de l'éducation[2].

Cependant l'antagonisme entre la théorie et la pratique n'est nullement nécessaire; la cause de la contradiction signalée est d'une part dans la thèse théorique, d'autre part dans le point de départ pratique de Herbart.

Voyant qu'il est impossible de déduire le système pédagogique tout entier de la morale, Herbart aurait dû en conclure que la moralité ne peut être le but suprême de l'éducation.

Un simple regard sur les types d'éducation que nous venons d'énumérer, nous apprend que la vocation de l'homme n'est pas de réaliser exclusivement l'idéal moral.

Le premier concept de l'éducation ne manque pas d'un certain fonds de vérité. Les intérêts personnels doivent être subordonnés à un certain degré aux intérêts de la société. On y objecterait peut-être que c'est justement ce que la morale réclame. Mais il importe de remarquer que les intérêts sociaux ne sont pas tous des intérêts moraux. Personne n'oserait blâmer un tailleur qui, malgré son assiduité, malgré sa persévérance, n'arrive à coudre que six pantalons par semaine, tandis que son concurrent en fait huit; personne ne dira que le premier est moins honorable, moins estimable que le second, bien que la question d'adresse professionnelle ne soit nullement indifférente au point de vue familial ou social. De même, actuellement, nous ne croyons pas une famille de douze enfants plus honorable que celle qui possède un seul descendant, ou qu'un célibataire; pourtant l'état de la famille est d'une importance capitale, aussi bien pour l'individu que pour la société. Enfin, qui oserait, sur les hommes bien formés ou sur les malheureux infirmes, porter un jugement moral uniquement au point de vue de leur état de santé? Pourtant que deviendrait

1. Span. *Die Fortbildung der Pädag. Herbarts*, p. 18.
2. Th. Vogt. *Deutsche Blätter für den erzieh. Unterricht*. Jahrg. VI. 1876, n° 4, p. 31.

l'humanité si tous les hommes étaient infirmes? N'a-t on pas le droit et même le devoir de réclamer que l'éducation rende la génération naissante aussi forte et saine que possible? Tous ces intérêts ne peuvent pas rentrer dans la notion de moralité. La situation économique ne dépend pas des éléments moraux; et c'est en vain que Herbart veut déduire les soins pour la santé du corps, de l'idée de la perfection; un parfait estropié peut être la personnification de l'idéal moral.

Il en est de même pour le concept dont l'idéal est la vie religieuse. C'est avec raison que Moller dit : « Herbart pose si nettement l'éducation religieuse comme but indépendant, que, même à son propre point de vue, elle n'entre pas complètement dans son principe unique de la moralité, car, d'après sa doctrine même, elle ne peut pas être un simple auxiliaire de la moralité »[1]. Herbart dit en effet : « Il est nécessaire d'ajouter à l'éducation morale proprement dite l'éducation religieuse, pour ramener à une opinion plus modeste celui qui s'imaginerait avoir fait quelque chose; mais, en retour, l'éducation religieuse a besoin tout autant de l'éducation morale, pour éviter le danger de l'hypocrisie, auquel on est exposé quand la moralité n'a pas d'abord acquis une base solide »[2]. Si M. Vogt démontre que, dans le système de Herbart, la religion n'a pas le rôle prépondérant qu'on doit attribuer à la morale, cela ne prouve nullement que Moller se soit trompé[3], car cela ne change rien au fait que, d'après le passage cité, l'éducation religieuse conserve une certaine indépendance à côté de l'éducation morale proprement dite, et n'entre pas complètement dans l'idée de la moralité. C'est pourquoi Ziller, le fidèle disciple, dans l'intention de compléter le maître, exprime le but de l'éducation en ces mots : L'élève doit devenir un homme pieux et vertueux[4].

Quel que soit le point de vue auquel on se place, l'éducation religieuse ne peut jamais être absorbée par l'éducation morale, elle ne peut jamais être supprimée, ni même refoulée à l'arrière-plan. On en aura toujours besoin, non parce qu'elle est le plus puissant appui de la moralité et de l'ordre social, mais surtout parce qu'elle répond à un besoin naturel et impérissable de

1. Moller dans Schmid, *Encykl.*, t. III, p. 383.
2. *Umriss*, § 19. Kehrb., t. X, p. 73, Pinl., p. 38.
3. Vogt, article *Moller und Herbart*, dans Jahrb., 1869, p. 225.
4. Ziller, *Grundlegung zur Lehre v. erzieh. Unterricht*, 1865, p. 17.

l'homme. L'homme sans croyance n'existe pas. La raison a ses bornes; pourtant, il se pose une multitude de questions auxquelles tout homme réclame une réponse. Tant que l'homme n'est pas capable de se donner ces réponses par une recherche scientifique personnelle, en d'autres termes, tant qu'il n'arrive pas à se construire un système philosophique ou plutôt métaphysique bien à soi, il doit être guidé dans l'immense domaine de la croyance par la génération précédente, pour ne pas courir le risque de s'égarer dans ce monde sans bornes, comme le marin sans boussole, et de perdre son équilibre mental.

Quant au point de vue utilitaire, personne ne peut nier que les progrès faits dans l'industrie, et en général l'esprit inventif, ne trouvent toujours et partout leurs ressorts les plus efficaces, dans les intérêts personnels, dans les motifs matériels, et que l'état social actuel, qui repose sur la division de travail, n'exige une éducation qui mette l'enfant en état de choisir aussitôt que possible un métier et de devenir un artiste consommé dans son ressort.

Enfin, parmi les autres principes qui servent de base à l'éducation, il y en a deux qui n'entrent pas non plus tout entiers dans la notion morale : ce sont les principes intellectuel et esthétique.

La recherche de la vérité n'est pas exclusivement au service de la moralité et c'est avec raison que Moller dit : « On doit certainement attribuer à la culture scientifique ou intellectuelle une importance propre, car elle est une partie essentielle de la culture supérieure ; il est certain que l'homme est spécialement incliné vers la recherche de la vérité et qu'il est pourvu dans ce but des facultés les plus nobles ; il est certain aussi qu'il décèle la noblesse véritable de sa nature dans le désir ardent et irrésistible du savoir, dans la possession duquel il trouve sa satisfaction et son plus superbe enrichissement »[1].

Quant à la culture esthétique qui, elle aussi, forme une partie essentielle de la culture dite « supérieure », il est certain qu'une simple paysanne qui trouve les figures d'un journal de modes plus belles qu'une Madone de Raphaël, peut cependant être la femme la plus honnête du monde et même personnifier l'idéal moral.

De même que Herbart ne fut pas heureux dans sa recherche théorique du but de l'éducation, de même, il ne le fut pas dans son point de départ pratique.

1. Moller, article HERBART dans Schmid, *Encykl.*, t. III, p. 381.

Il est bien certain que l'éducateur représente l'homme futur dans l'enfant. Mais, l'action de l'éducateur comprend-elle toute l'éducation? N'y a-t-il pas aussi une éducation par la nature, par le milieu, par les institutions sociales, par les liens familiaux, par le commerce des hommes, par les événements[1], et enfin par des efforts personnels? Souvent, dit Currie, on parle de l'éducation des enfants, comme si c'était là l'éducation définitive de l'homme; cependant il n'en est pas ainsi : l'éducation qui détermine le caractère et les conditions d'un homme est celle qu'il se donne à lui-même, une fois sorti de l'enfance, lorsqu'il est en possession de toutes ses forces[2]. L'action de l'éducateur est certainement la partie principale dans un traité de pédagogie, comme l'éducation morale en est la partie essentielle; mais ni l'une ni l'autre ne sont à elles seules le tout de l'éducation; de là, cette contradiction dans le système de Herbart. Pour l'éviter, il aurait dû remonter à la source de l'éducation, y chercher sa définition exacte, qui l'aurait certainement amené à son véritable but.

Dans son intuition géniale, Rousseau s'est beaucoup plus approché de ce but de l'éducation. « Vivre, dit-il, c'est ce qu'on doit faire apprendre aux enfants. » Il avait bien le sentiment que c'est précisément ce que l'homme primitif cherchait, en donnant des soins à ses enfants, et que c'est l'essentiel de toute éducation. Cependant Rousseau s'est laissé égarer par sa philosophie, par sa haine contre la société, en plaçant la civilisation hors de la nature, non seulement comme surajoutée à la nature, mais comme la véritable cause de toute dépravation et pervertissement, en un mot, de notre état « dénaturé »[3]. Une telle conception doit nécessairement condamner toute éducation. S'il avait regardé la société sans haine, il aurait pu voir que l'homme primitif, en voulant apprendre à vivre à son enfant, ne faisait que suivre son instinct de la conservation de la race, qui dans ce but, tout comme les plantes et comme les animaux, entoure la nouvelle génération de ses soins en lui transmettant les résultats de sa longue évolution. La civilisation étant pour Rousseau contraire à la nature, l'éducation ne pouvait pas avoir

1. Cf. Dr Lindner, *Grundriss d. Pädag. als Wissenschaft*, 1889, liv. II.
2. J. Currie, *The Principles and Pratic of Common-school Education*, 11e édit., 1873, I, § 1. Trad. de Bihari, p. 1.
3. Rousseau, *Emile*, IV, édit. Lefèvre, 1820, t. VIII, p. 475.

pour lui une autre source que le penchant de perturbation « qui bouleverse tout, qui défigure tout, qui aime la difformité, les monstres, qui ne sent rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme »[1]. Il n'a pas vu que l'éducation résulte précisément de l'ordre qui préside à l'univers, d'après lequel les résultats d'une vie ou de la vie d'une génération ne se perdent jamais complètement, et les soins qu'une génération donne à celle qui suit, consistent dans la transmission de ces résultats.

Cherchant à établir le but de l'éducation, Herbart aurait dû prendre comme point de départ l'idée de Rousseau et poser la question comme l'a fait Spencer : « Comment doit-on vivre? Quelle est la véritable ligne de conduite à suivre dans toutes les situations, dans toutes les circonstances de la vie? Comment traiter le corps? Comment diriger l'intelligence? Comment gouverner les affaires? De quelle façon doit-on élever sa famille? Comment faut-il remplir ses devoirs de citoyen? De quelle façon faut-il utiliser toutes les sources de bonheur que la nature a données à l'homme? Quelle est la meilleure manière d'employer toutes nos facultés pour notre plus grand bien et pour celui d'autrui? Comment enfin vivre d'une vie complète[2]? » Ce sont en effet les choses qu'il nous importe d'apprendre, et c'est ce que le but de l'éducation doit exprimer. Si Spencer dit : « Nous préparer pour la vie complète, tel est le but de l'éducation »[3], il exprime nettement la pensée de Rousseau, et la pensée qui est à la base de l'éducation. Seulement la formule en est insuffisante, car elle exclut la continuation de l'éducation à travers la vie et elle ne nous dit pas si c'est la vie complète de l'individu ou la vie complète de la société qu'il convient de préparer?

Ce n'est pas ici le lieu d'établir par un procédé scientifique le but de l'éducation. Nous n'avons qu'à apporter une critique à la doctrine de Herbart concernant ce but, critique que nous pouvons résumer ainsi : ni le but théorique, ni les trois buts pratiques du système de Herbart ne peuvent servir de base unique à l'éducation tout entière. Une étude spéciale sur ce sujet nous amènera certainement à ce résultat : le but de l'éducation doit être l'harmonie dans la prospérité de l'individu et de la société humaine.

1. *Emile*, I, *ib.*, p. 17.
2. Spencer, *De l'Education*, édit. Baillière, 1881, pp. 11 et 12.
3. *Ib.*, p. 12.

CHAPITRE III

LES SCIENCES AUXILIAIRES

1. LA PSYCHOLOGIE.

Le cri de Rousseau : « Commencez par mieux étudier vos élèves ! »[1] avait vivement frappé ses contemporains. On s'est mis à l'étude de la nature de l'homme et bientôt on exigea de l'école des préoccupations psychologiques.

Pestalozzi condamne déjà « les écoles non psychologiques », qui, « au fond, ne sont que des machines artificielles, bonnes à étouffer les résultats des forces et de l'expérience que la nature fait naître en elles »[2]. Il cherche « les lois auxquelles le développement de la nature humaine est soumis », pour « en former la trame d'une méthode générale et psychologique de l'enseignement »[3], et avec son ouvrage *Comment Gertrude instruit ses enfants*, il ne voulait que démontrer la nécessité de donner aux enfants, dès leur âge le plus tendre, « une direction psychologique »[4].

C'est sous la même influence que Niemeyer écrit : « Si l'instituteur et l'éducateur doivent agir sans cesse sur l'âme, s'ils doivent produire en elle des changements, des notions, des représentations, des jugements, des raisonnements, des penchants, ou des aversions, si des qualités distinctes de l'élève ils doivent déduire la

1. Rousseau, *Emile*, Préface, édit. Lefèvre, 1820, t. VIII, p. 12.
2. Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, édit. Seyffarth, 1871, t. XI, p. 111.
3. *Ib.*, p. 168.
4. *Ib.*, p. 280.

manière de le traiter et de le cultiver, et si dans le choix des moyens d'éducation et de la méthode d'enseignement ils ne peuvent pas procéder arbitrairement, alors nulle autre étude ne les prépare aussi directement à leur profession que la psychologie »[1].

Mais ni Rousseau, ni Pestalozzi, ni Niemeyer, ni d'autres n'ont montré quel est en réalité le profit que la pédagogie peut tirer de la psychologie, et comment on doit s'y prendre pour utiliser les vérités psychologiques? C'est le mérite de Herbart de l'avoir fait. Il est en effet le premier qui ait fondé la pédagogie sur la psychologie. L'exposé de son système nous a fait voir que, dans les moindres détails, ce sont partout et toujours des motifs psychologiques qui sont à la base. Vivement impressionné par Pestalozzi, il s'écrie : « Les énormes lacunes dans nos connaissances pédagogiques résultent en grande partie de l'absence de la psychologie... Il faut que nous soyons d'abord en possession de cette science, avant de pouvoir dire avec quelque certitude d'une heure de classe ce qu'on a bien ou mal fait »[2]. C'est pourquoi il réclame dès le début la psychologie comme la première science auxiliaire de la pédagogie.

L'œuvre pédagogique de Herbart, depuis son premier écrit jusqu'à son dernier ouvrage, est une si forte démonstration de la nécessité, de l'utilité et de la fécondité de l'application de la psychologie à la pédagogie, que, depuis l'apparition de la *Pédagogie générale*, il ne peut être et il n'est en effet plus question de savoir si la psychologie doit servir de fondement à la pédagogie.

La seule question qu'on peut, et qu'on doit se poser, est celle de savoir si la psychologie de Herbart en est la meilleure base.

Une doctrine qui construit la vie psychique tout entière avec des représentations que l'on peut faire surgir, lier, fortifier ou affaiblir, enchaîner ou empêcher à son gré, une doctrine d'après laquelle le caractère, déterminé entièrement par des représentations, peut être modelé, transformé, ou dirigé, — doit être particulièrement séduisante pour le pédagogue, car elle lui ouvre la perspective de pouvoir diriger à sa volonté la vie mentale de son élève. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que la psychologie de Herbart, qui professe la toute puissance de l'éducation, ait fait fortune en pédagogie.

1. Niemeyer, *Grundsätze*, édit. 1805, t. II, p. 24.
2. *Bemerkungen zu ein. pädag. Aufsätze*, W., XI, p. 384.

Mais les philosophes et les psychologues de profession se sont montrés en général peu favorables à cette doctrine, dont ils ont vivement attaqué tous les points essentiels. Ces points sont :

1° L'usage du calcul appliqué immédiatement aux phénomènes psychiques de tout ordre;

2° Le concept de l'âme comme monade simple et immuable;

3° La tentative d'éliminer les différentes facultés de l'âme et de franchir les abîmes existant entre le vouloir, le connaître et le sentir;

4° L'application du principe posé par Kant, à savoir, que toute idée possède une force qui s'oppose à sa suppression, et qui tend à la suppression des autres idées; et, réciproquement, que toute idée supprimée ne peut l'être que par une force correspondante.

Le raisonnement par lequel les Herbartiens croient avoir justifié l'emploi de la méthode mathématique est celui-ci : « Ou il n'y a point de régularité dans les données de la conscience, ou elles sont toutes d'ordre mathématique »[1]. Il est évident qu'on ne peut nier une certaine régularité dans les phénomènes psychiques. Mais est-ce que toute régularité est d'ordre mathématique? La règle morale est-elle une formule mathématique? La régularité logique ou grammaticale peut-elle être déduite par l'emploi du calcul?

Si la vie psychique n'était qu'un processus physique ou chimique tel que nous connaissons les phénomènes du monde extérieur, l'emploi du calcul serait justifié. Mais les recherches psychologiques prouvent que des phénomènes chimiques, comme l'assimilation des aliments, la production de chaleur, etc., accompagnent bien les phénomènes psychiques, mais n'en constituent pas l'essence. Ce qui caractérise la vie psychique, c'est l'absence de la discontinuité dans l'apparition de ses phénomènes, et l'absence des rapports spatiaux, deux conditions sans lesquelles l'application du nombre est impossible. Certes, dans les phénomènes dits psychiques, il y a des parties qu'on peut mesurer, par exemple : l'excitation des sens, la sensation, l'effort musculaire, etc., et une partie de la psychologie use largement du calcul. Mais ce qu'on mesure ce sont toujours des phénomènes physiologiques, appar-

1. Flügel, article Psychologie, dans Rein, *Encycl.*, t. V, p. 581.

tenant pour ainsi dire au monde extérieur, ce ne sont jamais les faits véritables de la conscience [1].

Les faits concrets de conscience proprement dits, tels que les représentations, les idées, les sentiments, la volonté, etc., ne sont pas accessibles au calcul, car, comme l'avoue Volkmann, un des plus grands psychologues de l'école Herbartienne, nous manquons de toute mesure absolue pour les évaluer [2]. Ces états diffèrent qualitativement et non pas quantitativement. L'augmentation de l'intensité d'une sensation n'augmente nullement l'intensité d'une représentation, mais elle en donne une nouvelle. La gradation d'un fait concret de conscience est impossible.

L'application du calcul repose sur l'hypothèse acceptée même par Wundt, d'après laquelle chaque représentation possède une certaine intensité [3]. Mais l'hypothèse nous semble mal fondée. En réalité il n'y a dans l'âme ni des quantités distinctes ou fixes, ni des rapports constants, ni des intensités arrêtées. Tout y flotte, tout y monte ou descend avec une rapidité toujours changeante; dans ces rapports toujours fugitifs et toujours complexes, tout se présente avec une intensité toujours variée et toujours différente à chaque répétition et dans chaque individu. Tout ce qui se déroule dans l'âme varie, se modifie selon l'âge, selon la saison, selon l'heure du jour, selon la nourriture consommée, selon l'impression momentanée venant du dehors, etc. Un petit verre de liquide excitant bouleverse l'état d'âme tout entier, un regard du maître interrompt ou donne une direction toute nouvelle au courant de la pensée, à l'association des idées de l'élève. L'état de santé, les vêtements, la température, les rapports personnels momentanés, et mille autre circonstances non mesurables, souvent même imperceptibles et inconscientes, influent sur les phénomènes psychiques, de sorte que l'idée qui dans une série est dominante aujourd'hui, ne l'était pas hier et ne le sera pas demain.

Les formules disant que la représentation claire et nette, ou la plus forte, doit refouler celle qui est moins claire, moins nette ou plus faible, n'ont aucune valeur si l'on doit admettre que la même représentation peut être à la fois claire et obscure, nette et

1. Cf. la loi de Weber et l'exposé sur la loi des relations dans Wundt, *Grundzüge der physiolog. Psychologie*, trad. de Rouvier, t. I, p. 401 et suiv.
2. Volkmann, *Lehrb. der Psychol.*, 4e édit., 1890, t. I, p. 506.
3. Wundt, *Grundzüge d. phys. Psych.*, 4e édit., 1893, t. I, p. 7.

diffuse, forte et faible, et même disparaître de la mémoire selon les circonstances. Que l'éducateur ne se berce pas de vaines rêveries! En augmentant l'intensité ou la durée d'une sensation, il n'augmente pas nécessairement, avec une sûreté mathématique, l'« intensité » de la représentation. Il n'en assure pas non plus avec une précision mathématique la reproduction. Le seul résultat qu'il atteigne, c'est d'augmenter les chances de la reproduction, de la réapparition dans le cercle lumineux de la conscience où chaque fait concret nous apparaît avec l'intensité dont il est éclairé : la lumière qui l'éclaire sort du concours de mille circonstances auxquelles nous venons de faire allusion, qui déterminent ce que nous appelons l'état actuel de la conscience.

Ce sont donc d'autres raisons que celles opposées par Kant à l'application du calcul aux faits de la conscience [1], qui nous font considérer cette tentative comme chimérique. Plus grave encore dans ses conséquences est la question de savoir si l'âme est un être simple comme le conçoit Herbart.

L'expérience nous montre que l'âme humaine n'est nullement une table rase au sens de Herbart. Certes, on ne saurait admettre la thèse des idées innées. Mais les résultats de l'évolution de la race nous sont légués non seulement dans notre constitution du corps, mais aussi dans le fonctionnement et dans les formes générales de la vie psychique ; et de même qu'il y a une transmission héréditaire d'ordre physique, de même il y en a une d'ordre moral. La thèse de Herbart nie ce fait.

Cette thèse d'un être simple, immuable et sans facultés est du reste contradictoire. Car, pour que l'âme puisse s'opposer à la perturbation, dit Ostermann, pour qu'elle puisse y répondre par une représentation, il faut qu'elle soit capable d'apercevoir le danger qui la menace ; donc, elle doit avoir la faculté de la perception, et, par là, elle doit être distincte des autres êtres simples, dépourvus de cette faculté [2]. Aussi le devenir de la vie psychique serait impossible si l'âme était toujours immuable, ou bien toute la vie mentale devrait se dérouler en dehors d'elle, et alors l'unité

1. Kant, *Metaph. Anfangsgründe d. Naturwissenchaft*, édit. Rosenkranz, 1839, t. V, p. 310, objecte que les phénomènes psychiques n'ont qu'une seule dimension, le temps, puis ils ne sont pas accessibles à l'expérimentation.

2. D. Ostermann, *Die haupts. Irrtümer der Herbart'schen Psychologie*, 1887, p. 20.

de la personne et l'unité de la conscience seraient impossibles. Si l'on ne voit pas en effet comment, dans l'hypothèse de Herbart, cette unité se fait, comme l'a déjà remarqué Blanc [1], la cause en est qu'au fond, la vie psychique se passe d'après lui en dehors de cet être inerte. Les disciples les plus fidèles du maître, comme Strümpell, ont dû reconnaître que sa conception n'explique pas les phénomènes réels du devenir [2]; disons plus : il les exclut.

La thèse d'après laquelle les représentations agissent comme des forces, semble au premier abord insignifiante; cependant elle reçoit une importance extraordinaire liée à l'hypothèse que cette action des représentations se fait mécaniquement, et que toute la vie psychique se ramène à ce mécanisme.

Si Herbart avait été logique, il aurait dû dire : « les représentations sont des forces », car l'âme étant un être incapable de toute action ne peut rien communiquer aux représentations, donc la force qui les fait s'opposer, se refouler ou s'attirer mutuellement, leur doit être inhérente. Mais alors la représentation ne serait plus un acte de conversation de l'âme, mais un être indépendant de l'âme, apte à lui seul à un tel acte. Herbart n'a pu échapper à cette contradiction ; quoiqu'il dise que les représentations « agissent comme des forces », dans sa doctrine elles sont de véritables forces, elles sont de véritables sources d'énergie, qui rendent illusoire toute unité de l'âme.

En s'attachant au sens strict du mot, on doit admettre que les représentations agissent comme des forces; mais leur rôle n'est pas celui que Herbart leur attribue. La tentative de « construire l'esprit avec des représentations, comme la physiologie construit le corps avec les fibres » [3], restera toujours chimérique. « De même, dit Wundt, qu'on ne réussira jamais à expliquer les fonctions physiologiques par l'irritabilité des filets nerveux, de même, il sera vain d'essayer de déduire toute notre expérience mentale d'une pression ou d'une poussée de nos représentations [4]. » « La sensation, dit V. Cousin, ne crée pas le mécanisme de l'intelligence, elle le provoque au mouvement, en développe successivement les ressorts, en met en jeu toutes les facultés, depuis la

1. Blanc. *Histoire de la philosophie*, t. III, p. 308.
2. Strumpell. *Die Hautpunkte der Herb. Metaphy.*, 1840, § 118, p. 128
3. *Psychologie als Wissenschaft.*, Vorrede, Kehrb., t. V, p. 180.
4. Wundt. *Grundzüge der phys. Psychol.*, 4e ed., 1897, t. II, p. 486.

simple perception jusqu'à la plus haute fonction de la raison [1]. » Ces facultés ne peuvent être expliquées par le mécanisme des représentations.

C'est surtout l'explication que donne Herbart sur l'origine du sentiment qui est insoutenable. « Je ne saurais comprendre, dit Lotze, comment le simple sentiment de douleur provenant de la piqûre d'aiguille pourrait dépendre des représentations qui se pressent mutuellement comme dans un étau [2]. » Et, ce n'est pas sans malice que J. B. Mayer objecte : si le sentiment dépendait de la clarté qu'atteignent les représentations montant dans la conscience, comme le prétend Herbart, alors une représentation telle que 2 fois 2 font 4 devrait nous procurer le comble du plaisir et nous ravir infiniment plus que le sentiment obscur de l'amour le plus vif [3]. Sur ce point M. Basch nous a donné une critique aussi profonde que juste, et quoiqu'on ne puisse conclure avec lui que le sentiment soit la forme première de toute manifestation psychique [4], il faut néanmoins accepter sa thèse, que le sentiment est un phénomène primordial dans la vie psychique, irréductible à la connaissance.

Avec la théorie intellectualiste du sentiment doit nécessairement échouer la tentative de franchir les abîmes existant entre le connaître, le sentir et le vouloir. Et bien qu'on ne puisse admettre la théorie des facultés de l'âme au sens de Wolf, de Kant, ou la théorie qu'avait défendue Filachou [5], il faut néanmoins reconnaître l'exactitude de l'objection suivante de Lotze : pour que la rencontre, la pression des représentations produise justement un sentiment, il faut déjà admettre évidemment dans l'âme une réceptivité spéciale, très différente de la faculté d'avoir des représentations, et que, par conséquent, on est en droit de distinguer de cette dernière et d'appeler d'un nom spécial : le sentiment [6]. C'est ce qu'exprime Ostermann en ces termes : il n'y a pas de créa-

1. V. Cousin, *Cours d'Histoire de la Philosophie; la Morale au XVIIIe siècle*, 1839, t. I, p. 84.

2. Lotze, article *Seele u. Seelenleben*, dans Wagner, *Handbuch der Physiologie*, 1846, t. III, chap. I, p. 250.

3. Bona Jürgen Mayer, *Kants Psychologie*, 1870, p. 100.

4. Basch, *Essai critique sur l'esthétique de Kant*, Paris, 1896, p. 102.

5. Filachou, *Traité des Facultés*, Montpellier, 1859, p. 54.

6. Lotze, article sur l'âme dans Wagner, *Dictionnaire de physiologie*, o. c., t. III, chap. I, p. 249.

ture qui puisse entrer dans un état auquel elle n'est pas apte [1]. Même si l'on n'admet pas la théorie de Wundt sur le sentiment [2], théorie qui nous semble la plus juste, et d'après laquelle le sentiment sort d'un élément primordial et irréductible de la sensation, sa couleur sensitive [3], il faut au moins reconnaître que, pour notre conscience et dans notre expérience, les principaux types des sentiments, comme la crainte, l'envie, l'orgueil, etc., sont, malgré la diversité des représentations et malgré la variété de leurs rapports, tellement arrêtés, ont un caractère si particulier, qu'ils s'expriment non seulement chez les différents individus, mais même chez les animaux, par les mêmes gestes et par les mêmes signes extérieurs. Certains sentiments sont tellement indépendants des représentations particulières, tels que l'amour maternel, la haine de l'ennemi, la reconnaissance pour le bienfait, l'envie envers le rival, qu'on les trouve chez tous les peuples du monde, de tout temps et toujours identiques.

Du reste, la question des facultés se réduit, comme le dit très judicieusement M. Dereux, à la question « de savoir si l'âme est active, si elle ajoute, de son propre fonds et par son énergie propre, quelque chose à ce qui lui est donné? Admet on cette notion? On garde, croyons-nous, l'essentiel de l'idée de faculté » [4]. Il nous semble que cette activité ne peut être niée, car, même si la vie psychique était un pur mécanisme, il faudrait toujours supposer la faculté de pouvoir prendre conscience de ce mécanisme, faculté qu'on ne pourrait jamais attribuer au mécanisme même.

Herbart rejette absolument toute activité de l'âme. Pour lui, autour de son être simple, immuable et impénétrable, une quantité d'actes de conservation s'accumulent, qui peuvent être en rapports mécaniques les uns avec les autres. Comment ce mécanisme prend conscience de soi-même, et pourquoi l'âme s'attribue à elle-même ce mécanisme, Herbart n'en dit rien.

Quel est dans ce mécanisme le rôle de l'enseignement? M. Ostermann prétend qu'il doit être nul, car toute influence sur l'âme même serait impossible [5]. Selon Dittes, la psychologie de Herbart

1. Ostermann, *Die haupts. Irrtümer der Herb. Psych.*, p. 95.
2. Wundt, *Grundzüge der phys. Psychol.*, t. II, p. 497 et suiv., t. I, p. 555 et suiv.
3. Der Gefühlston.
4. Dereux, *La psycholog. appliquée*, etc., Rev. Pedag., t. XVIII, 1891, p. 224.
5. Ostermann, *Die haupts. Irrtümer der Herb. Psych.*, 1887, Conclusion.

ne peut servir à rien, elle ne peut donner aucune impulsion à la pédagogie, car « sa soi-disant éducabilité n'est en réalité qu'un mécanisme mort, infructueux, faux et contraire à la nature »[1]. M. Ziehen exprime également ses doutes que cette doctrine puisse servir aux pédagogues[2]. M. Dereux dit ceci : d'après Herbart, « le développement de l'enfant consiste en couches successives de représentations bien ou mal fondues, et plus ou moins compliquées; la première provenant du tempérament, les autres de l'entourage, de l'instruction, etc. Point de vraie activité! point de véritable personnalité. Formez les fils! nous dit Herbart sur tous les tons; c'est à-dire faites en sorte que des représentations s'emboîtent mécaniquement dans le cerveau de vos élèves; et, si nous ne formons pas les fils, nous sommes des ignorants qui ne savons pas le premier mot du mécanisme psychique. Formez les fils! et ne semble-t il pas qu'à la voix d'une sorte de pédagogue instructeur, de lourds bataillons de formules s'apprêtent à envahir, mathématiquement et militairement alignés, une pauvre tête d'enfant qui n'en peut mais[3]? »

Certes, ce jugement est exagéré; mais il est bien sûr que la psychologie de Herbart prête trop à la critique. Ceci s'explique aisément par ce fait, qu'elle fut conçue au commencement du siècle dernier, par suite elle est loin d'être à la hauteur des recherches actuelles et ne pourrait être mise à la base de la pédagogie, sans impliquer la négation de tout progrès de la psychologie depuis presque un siècle.

Toutefois ce serait aller trop loin que de vouloir rejeter la psychologie de Herbart tout entière. Lotze lui-même, tout en la combattant, avoue qu'elle a beaucoup contribué au développement de la science[4], et c'est avec raison que Drobisch écrit : « Si l'on élimine de la psychologie de Herbart tout ce qui est métaphysique ou mathémathique, il reste encore une masse abondante de remarques psychologiques fines et exactes, de conceptions claires et ingénieuses, qui jettent une vive lumière sur l'enchaînement réglé de la vie psychique. C'est pourquoi elle a pu devenir si importante et

1. Dittes, *Pædagogium*, VII, Vienne, 1885, p. 654.
2. Ziehen, *Das Verhaltniss der Herbart'chen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie*, Berlin, 1900. Cf. Jahrb., XXXIII, 1901, p. 146.
3. Dereux, *La psychol. appliquée*, etc., Rev. Pédag., t. XVIII, p. 231.
4. Lotze, *Mikrokosmus*, 4e éd., 1884, t. I, p. 203.

d'un usage si fructueux en pédagogie; c'est pourquoi elle a pu, en s'élargissant, donner naissance à la psychologie ethnique, et trouver accès dans la linguistique »[1].

Il y a en effet dans cette doctrine des parties fondées sur une observation fine et pénétrante qui, malgré les défauts du cadre dont elles sortent, sont aussi ingénieuses que justes. Telle est la doctrine sur l'attention, sur l'attente, sur l'intérêt, sur la base des degrés formels de l'enseignement, sur l'aperception, la concentration des idées, etc. Et c'est à ce point qu'on peut accepter le jugement de M. Mauxion, et considérer cette doctrine comme admirablement appropriée aux besoins de l'éducation[2]. Ce qui est juste dans ces idées est entré définitivement dans la science, qui ne s'avise plus de nier le devenir ou le développement psychique, ni le fait qu'on puisse par une action méthodique avoir une influence sur ce développement.

Quel est ce développpement? Quelle est l'influence qu'on peut obtenir sur lui par l'éducation? Voilà les questions et bien d'autres encore au sujet desquelles il faut interroger non seulement Herbart, mais la science psychologique tout entière.

Tout en reconnaissant le mérite de Herbart pour avoir montré la pédagogie sous le nouveau jour de la psychologie, on ne peut considérer cette œuvre que comme la première tentative d'appliquer au problème de l'éducation les théorèmes de la psychologie, tentative que chaque pédagogue devra renouveler tant qu'il y aura progrès dans la science qui a pour but de nous fournir des éclaircissements sur les mystères de l'âme humaine.

1. Drobisch, *Über die Fortbildung der Philos. d. Herbart*, pp. 13 et 14.
2. Mauxion, p. 49.

CHAPITRE IV

LES SCIENCES AUXILIAIRES

2. LA MORALE.

Dans sa première conférence de pédagogie, Herbart dit en s'adressant à ses élèves universitaires : « C'est une entreprise philosophique d'autant plus difficile, qu'il m'est impossible de supposer les bases purement philosophiques sur lesquelles je devrais bâtir, principalement la psychologie et la morale »[1]. Cette phrase prouve qu'il réclamait ces deux sciences comme auxiliaires de la pédagogie au sens de Niemeyer, c'est-à-dire comme les deux parties principales de l'étude pour la préparation à l'enseignement, à côté desquelles on exigeait la théologie, la logique, l'anthropologie, l'esthétique, etc.[2].

Après la fameuse critique de Jachmann, il modifia peu à peu la pensée ainsi adoptée, en réclamant exclusivement les deux sciences indiquées et en attribuant à la morale la double tâche : 1° de fournir à la pédagogie, par une méthode scientifique, le but de l'éducation ; 2° de servir dans toute son étendue de base à la formation du caractère.

Ayant déjà démontré que la morale ne peut déterminer à elle seule le but de l'éducation, deux questions nous restent encore à examiner : 1° la morale, doit-elle en général être une science auxi-

1. *Vorlesungen über Pädagogik*, Kehrb., t. I, p. 288.

2. Niemeyer, *Grundsätze*, chapitre sur la préparation à l'enseignement, 5e édit., t. II, p. 1 et suiv.

liaire de la pédagogie? 2° La doctrine morale de Herbart doit elle être mise à la base de l'éducation?

La théorie de Herbart repose sur l'hypothèse que la valeur de l'homme dépend uniquement de sa qualité morale. Toutefois l'échelle de l'évaluation sociale, qui sert à établir la valeur de l'homme dans le choix de profession, dans le mariage ou dans la distribution des honneurs, nous montre clairement que cette échelle résulte de l'appréciation de différents éléments, parmi lesquels on peut citer : la santé, la culture intellectuelle, l'adresse, la valeur esthétique, etc. Tout en insistant sur ce fait, il faut néanmoins reconnaître que, parmi tous les éléments, c'est la moralité qu'on doit placer au premier rang. Et puisque l'exposé systématique et la justification de cette valeur sont la tâche principale de la science morale, quiconque s'occupe de l'éducation devra s'orienter sur le caractère scientifique, sur l'essentiel, de même que sur les détails de cette matière.

Si Pestalozzi, Rousseau, les humanistes, les piétistes, en un mot les autres pédagogues, n'ont pas insisté plus particulièrement sur la préparation morale de l'éducateur et sur la base morale de l'éducation, c'est qu'il leur semblait impossible de concevoir une éducation faite par un homme ignorant la morale chrétienne et sans une vie morale exemplaire. Il est bien évident, en effet, que la science qui nous donne des règles pour faire le bien et pour éviter le mal, qui nous enseigne nos devoirs et nos droits, ou bien encore qui nous fait connaître notre fin et les moyens de la remplir, doit être à la base d'une entreprise qui se propose d'apprendre à la jeunesse comment on fait le bien et évite le mal, de leur enseigner les devoirs et les droits de l'homme, les rendre capables de connaître leur fin et les moyens de la remplir, en un mot de leur inculquer et faire observer par eux les règles morales.

Tout autrement se pose la seconde question. Bien que la doctrine de Herbart soit éminemment favorable au principe de l'amélioration individuelle ou collective, et bien que le rôle prépondérant dans cette amélioration revienne à l'éducation, puisque c'est grâce à elle que l'homme est susceptible d'arriver à travers les âges à un degré de culture sans cesse plus élevé, néanmoins ni les philosophes, ni les pédagogues ne se sont montrés très favorables à ses idées morales. De plus, cette doctrine fut une des causes de son insuccès pédagogique, car avec sa morale on a rejeté sa pédagogie

tout entière, et, si son système a gagné du terrain grâce à ses fervents disciples, c'est parce qu'ils l'ont basé sur la religion et la morale chrétiennes.

Quelques remarques, ajoutées à celles des nombreux critiques qui ont presque définitivement réfuté la morale de Herbart, nous montreront combien cette doctrine est défectueuse.

La première objection qui s'impose est que sa morale n'est pas d'accord avec sa psychologie. Dans un monde où tout est défini et arrêté, comme dans la vie psychique telle qu'il l'a conçue, où tout ce qui se passe résulte aussi nécessairement de ce qui précède que le total d'une addition résulte de la somme des nombres additionnés, l'âme ne peut point avoir d'initiative, et la morale devient impossible. Pour sauver le principe de liberté, Herbart s'attache à une ancienne interprétation de cette pensée de Kant, que la nécessité n'est que l'œuvre de la liberté, en disant : Nous ne sommes libres que lorsque nous savons que nous-mêmes, par nos propres convictions, élevons les doctrines morales à la hauteur de loi ; donc être libre, c'est vivre selon ses convictions [1]. Cette maigre liberté est à son tour complètement détruite par sa psychologie, d'après laquelle chaque décision, donc chaque acte moral, n'est que l'équilibre mécaniquement produit des masses de représentations, résultat d'un mouvement, dans lequel la représentation plus forte l'emporte sur la plus faible en refoulant avec elle tous les autres désirs qui y naissent, et en entraînant machinalement l'acte vers lequel elle tend. Or, à un acte produit mécaniquement, on ne peut attribuer aucune valeur morale, dit avec raison Ostermann [2]. Aucune liberté ne résulte du fait que ce mécanisme est déterminé par la masse de représentations antérieurement acquises, mais il en résulte au contraire l'exclusion de la liberté et par là l'exclusion de toute responsabilité.

De peur de tomber dans « la doctrine de la liberté transcendantale », qui pour lui « n'est au fond que le fatalisme » [3], il nie dans sa doctrine nettement empirique les faits empiriques de la liberté et de la responsabilité, et tombe d'autre part justement dans la doctrine éminemment transcendantale de l'existence d'un jugement primitif.

1. *Bericht* an H. v. Steiger. Kehrb., I, p. 46.
2. Ostermann. *Die haupts. Irrtümer der Psych. Herbarts*, p. 203.
3. *Lehrb. z. Einl.*, § 16. Anmerkung : Kehrb., IV, p. 54.

Contre cette hypothèse, qui est au fond la pensée de Hume que « le goût nous donne le sentiment de la vertu et du vice »[1], transformée en une doctrine d'après laquelle le goût est le seul législateur moral, les voix du doute s'élevèrent au camp même des Herbartiens. Nous lisons dans l'*Encyclopédie* de M. Rein : « Est ce que ces calmes jugements de goût, apportés aux rapports de volontés, fournissent en effet des moyens suffisants pour expliquer les phénomènes grandioses de la vie morale? Est il en effet possible de résumer toutes les maximes pratiques dans les cinq idées? Et comment concilier le système étroit de ces idées avec les types variés de l'évaluation morale, qui ont surgi au courant de l'histoire[2]? »

Combien l'hypothèse est erronée, nous le voyons dans son impossibilité à expliquer l'obligation morale. Déjà Griepenkerl, dans une lettre adressée à Herbart, posait la question : Du jugement esthétique, comment peut résulter la nécessité de passer du désir au vouloir? Dans sa réponse, le maître évite la question, il fait semblant de ne pas l'avoir comprise[3]. Il a beau dire qu'il faut vouloir! Certes, il faut vouloir, mais du fait qu'un jugement spontané s'ajoute à chaque acte humain, il ne résulte nullement la nécessité de vouloir ainsi et pas autrement. Dans l'approbation ou dans le blâme n'est impliquée ni l'obligation ni l'abstention. Le jugement n'est pas un élément moteur, au contraire; celui qui veut exprimer un jugement esthétique sur des rapports quelconques, doit s'élever au-dessus d'eux, il ne peut s'y mêler par l'action même.

En prétendant que le jugement moral est un jugement esthétique, Herbart oublie que le jugement moral renferme toujours la sanction de la légalité et l'évaluation de l'acte dans son essence, dans sa valeur intrinsèque; le jugement esthétique par contre se porte toujours sur sa forme. Il n'a pas vu qu'en dehors des rapports que les vouloirs peuvent avoir entre eux, ils ont : 1° une provenance, c'est-à-dire une source d'où ils jaillissent, et 2° un objet vers lequel ils tendent, et ce sont précisément les éléments essentiels qui déterminent la valeur réelle de l'acte.

1. Hume, *Essays and treatises*, t. II, p. 340, ed. Edinburg, 1793. Cité par Trendelenburg, *Historische Beiträge*, t. III, p. 142.
2. Fr. Jodl dans Rein, *Encycl.*, t. II, p. 80.
3. Ziller, *Reliqu.*, p. 224.

L' « horreur morbide de Kant devant l'eudémonisme »[1] avait saisi Herbart à tel point, il avait tellement été fasciné par la célèbre proposition mise en tête des *Fondements des mœurs* : « De tout ce qu'il est possible de concevoir dans le monde et même en général en dehors du monde, il n'y a qu'une seule chose qu'on puisse tenir pour bonne sans restriction, c'est une bonne volonté »[2], que, rejetant tous les éléments constitutifs d'un acte moral, il s'est attaché uniquement aux formes extérieures du vouloir abstrait.

Une tentative de fonder un système réel sur une telle base devait nécessairement échouer. Il devait forcément se mettre en contradiction avec lui-même, et reconnaître qu'on blâme le bon vouloir qui fait le mal, de même que l'on porte un jugement tout autre sur celui qui veut le mal, de telle façon qu'il aboutit toujours au bien, et sur celui qui veut et qui fait le mal. Il a dû perdre de vue toute réalité, au point qu'il n'admet ni la différence des liens moraux entre les membres d'une famille et entre ceux d'une autre société, ni la différence entre les devoirs des enfants et ceux des parents, entre nos devoirs vis-à-vis de la famille et ceux envers l'Église, ou une société politique, etc.

La manière de satisfaire à nos besoins naturels est soumise à un jugement moral; où voit-il là des rapports de volontés? On doit combattre les vices secrets des enfants, on blâme la froideur, l'insensibilité en face du malheur d'autrui ; la bienveillance orgueilleuse nous déplaît, et l'on cherche les nobles pensées, les sentiments délicats et généreux, en un mot des qualités intellectuelles, des sentiments, des actes accomplis, où il ne peut être même question des rapports de volontés quelconques.

L'expérience la plus élémentaire nous prouve que la meilleure volonté, la bienveillance la plus complète ne suffisent pas pour que l'acte soit approuvé. Voici un exemple : chez les Fijiens les parents sont généralement tués par leurs enfants. Les missionnaires ont souvent été témoins de ces horribles tragédies. « Un jour, écrit Lubbock, un jeune homme invita M. Hunt à assister aux obsèques de sa mère, qui allaient avoir lieu. M. Hunt accepta, mais quand parut le cortège funèbre, il fut surpris de ne point voir de cadavre, et comme il en demandait la raison, le jeune

1. Fr. Jodl, article Ethik dans Rein's *Encycl.*, t. II, p. 81.
2. Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, trad. Barni, Paris, 1848, p. 13.

sauvage lui montra sa mère qui marchait avec eux, aussi gaie, aussi allègre qu'aucun des assistants, et apparemment aussi contente... Il ajouta que c'était par amour pour sa mère qu'il agissait ainsi, et que les enfants seuls pouvaient et devaient accomplir un devoir aussi sacré... En pareil cas la tombe est creusée à quatre pieds environ de profondeur, les parents et les amis commencent leurs lamentations, disent un adieu affectueux à la pauvre victime et l'enterrent vivante. On est surpris après cela de voir que M. Hunt considère les Fijiens comme pleins de tendresse et de piété filiale[1]. » Ce récit devrait nous rester incompréhensible si nous n'ajoutions pas que les Fijiens croient non seulement à une vie future, mais sont aussi persuadés qu'ils y renaîtront dans l'état où ils ont quitté cette terre. Ils ont donc un puissant motif pour abandonner ce monde avant d'être affaiblis par la vieillesse. C'est donc par bienveillance et par affection que les enfants tuent leurs parents.

Du reste, l'exemple de la propre mère de Herbart nous montre qu'on peut tuer par pitié. Certes, les Herbartiens disent : Dans de pareils cas, il faut changer la conviction. Assurément, mais cette conviction n'est plus un rapport de volonté; c'est ou bien une connaissance, ou une croyance. La mère de Herbart, par suite de ses connaissances erronées, les Fijiens par suite de leur religion ont eu la conviction d'avoir bien agi; du reste Herbart reconnaît lui-même que la conviction morale n'est pas un vouloir[2].

En dehors de ces erreurs fondamentales la doctrine est pleine de contradictions. Par exemple, la perfection dans l'équité et la perfection dans la bienveillance sont contradictoires, car la bienveillance complète (telle que la conçoit le christianisme) exige l'abnégation et la renonciation à toute récompense, à toutes représailles, en un mot, à toute équité. De plus, ni la perfection, ni la liberté intérieure ne sont des idées morales. Les attentats des anarchistes et des nihilistes prouvent qu'il y a des criminels, dont le vouloir est pleinement d'accord avec leur conviction. La restriction que fait M. Vogt, distinguant entre la liberté psychologique et la liberté éthique, dont la première impliquerait la détermination du vouloir en général, la seconde la détermination d'après les meilleurs

1. S. John Lubbock, *L'homme préhistorique*. Trad. franc., Paris, 1881, t. II, p. 133 et suiv.
2. *Allg. pr. Phil.*, Einleitung, Kehrb., t. II, p. 338.

motifs[1], est une preuve de plus, qu'au fond ce n'est pas l'accord vers lequel se porte l'approbation, mais vers les « meilleurs motifs » déterminant la conviction. Quant à la thèse que la quantité de l'énergie du vouloir est un élément moral, elle est tout à fait insoutenable, car ce qui est décisif pour le jugement moral, ce n'est pas la quantité, mais la qualité du vouloir. La cruauté parfaite ne peut jamais plaire. C'est pourquoi un des premiers disciples du maître, Hartenstein, a déjà rayé l'idée de la perfection et, par là, rompu ce système dans lequel les parties sont si étroitement liées les unes aux autres[2].

Si, malgré ses multiples erreurs, la morale de Herbart a pu trouver des adhérents, c'est : 1° parce qu'elle n'hésite pas à formuler, presque dans les mêmes termes que les autres, les règles directrices de la conduite; 2° parce que les disciples du maître se sont hâtés de prouver que leur morale est pleinement d'accord avec la morale chrétienne[3]. Si, malgré ces déclarations, il y avait encore des doutes sur cet accord, ce fut, dit Fröhlich, parce qu' « on a mal compris la morale et la pédagogie philosophique de Herbart »[4]. Ils pouvaient démontrer cet accord d'autant plus facilement que les idées morales de Herbart, sortant des rapports de volontés, sont indépendantes de la matière des représentations, elles sont purement formelles et peuvent s'appliquer aussi bien à l'essence de la morale chrétienne qu'à d'autres doctrines.

Toutefois, il résulte déjà de notre courte critique que cet accord n'est pas aussi complet que se l'imaginent les disciples fervents, et si d'un côté Trendelenburg pouvait dire, et avec raison, que « jamais une contemplation formelle de ce qui est moral, telle que celle de Herbart, ne pourra s'élever à la prétention de rendre inutile Aristote, le réel philosophe-moraliste de tous les temps »[5], d'autre part les moralistes chrétiens disent : « Quiconque compare les idées morales de Herbart avec les vérités morales du chris-

1. M. Vogt dans Rein, *Encycl.*, t. II, p. 92 (art. Ethik).

2. Trendelenburg, *Historische Beiträge*, Berlin, 1867, t. III, p. 150. Cf. G. Hartenstein, *Die Grundbegr. d. eth. Wissenschaften*, Leipzig, 1849, p. 176 et suiv.

3. Ziller, dans *Grundlegung zur Lehre v. erziehend. Unterricht*, 1865, O. Flugel, dans *Die Sittenlehre Jesu*, 3e éd., Langensalza, 1892. Thrändorf, dans *Jahrb.*, 9e année, 1877, p. 68 et suiv. — Just, dans *Verhandlungen der Klosterlausnitzer Pastoralconferenz*, 1888, p. 36.

4. Frohlich, *Die wissensch. Pädagogik*, Wien, 7e éd., 1901, p. 47.

5. Trendelenburg, *Historische Beiträge*, t. III, p. 169.

tianisme et la vie morale du Christ, trouvera toutes les idées de Herbart dans les sentences bibliques, qui les dépassent par leur profondeur et par la solidité de leur base »[1].

Mais, en dehors de cette défectuosité, d'autres causes encore nous défendent de mettre à la base de l'éducation la morale de Herbart. « Tout travail pédagogique, dit Lindner, serait en pure perte s'il voulait inculquer à la génération suivante des idées pour lesquelles il n'y a pas d'éléments dans la tradition historique[2]. » C'est au point de vue pédagogique la même pensée qu'exprime M. Lévy-Bruhl, en disant : « Une société vivante ne s'accommode pas d'une morale *ad libitum* ; sa morale est partie intégrante de l'ensemble des phénomènes solidaires entre eux qui la constituent »[3]. Or, la morale de Herbart serait précisément une telle morale *ad libitum*, qui n'est pas le résultat de l'évolution humaine, et pour laquelle il n'y a pas de base dans la génération naissante. Ses idées ne sont pas déduites des phénomènes primordiaux de la vie humaine. Car l'homme primitif n'est guidé ni par l'idée de la bienveillance, ni par celle de l'équité, ni par celle du droit, mais, comme nous le voyons chez l'enfant, par la loi de l'appropriation, en vertu de laquelle chaque être vivant cède à l'instinct de conservation et s'empare de tout ce qu'il trouve dans son entourage d'utile à sa subsistance. Mais elles ne sont pas non plus déduites des phénomènes de la vie actuelle. Car, non seulement chez les Chinois, mais chez bien d'autres peuples, l'idée de l'obéissance aveugle est substituée à l'idée de la liberté intérieure, et l'idée de la perfection est tout à fait incompatible avec la langueur fataliste de la religion qui prêche la félicité du nirvana.

Puisque, dans les civilisations humaines, il n'y a nulle part de morale sans base religieuse, l'éducation doit s'appuyer sur la morale, qui est fondée sur la religion, à laquelle elle est adhérente.

Ayant ainsi écarté et la morale de Herbart et sa psychologie dans leur ensemble, mais accepté son principe que le pédagogue doit considérer ces deux sciences comme auxiliaires, les étudier dans toute leur étendue, pour y puiser les vérités définitivement

1. Fr. Bartels, *Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoy-schen Grundsätze*, 2e éd., Wittenberg, 1888, p. 17. Brager, dans Hermann und Brager, *Verhandlungen der Klosterlausnitzer Pastoralconferenz*, Altenburg, 1888, p. 5.
2. Lindner, *Grundriss der Pädag. als Wissenschaft*, Wien, 1889, p. 3.
3. Levy-Bruhl, *La morale et la science des mœurs*, Paris, 1903, p. 271.

acquises, il faut encore rappeler que son système pédagogique repose sur les résultats des recherches scientifiques, acquis jusqu'à la fin du XVIIIe siècle. Ce système était donc complètement achevé à l'apparition de la grande doctrine de l'évolution. Appliquée par Darwin à l'origine et au développement des espèces, par Spencer à l'explication du monde intérieur, comme du monde extérieur, cette doctrine ne peut manquer de produire une révolution dans la pédagogie. Déjà elle nous a ouvert des horizons nouveaux et, en alliance avec la sociologie, elle a fourni déjà de précieux renseignements sur la vie humaine. Ce sont donc des instruments scientifiques nouveaux, et, de même que Herbart avait utilisé ceux de son temps, de même le pédagogue d'aujourd'hui doit utiliser ceux qui jettent de nouvelles lumières sur sa science et la montrent sous un nouvel aspect.

Étant donné que l'éducation doit s'occuper de l'homme tout entier, l'éducateur doit étudier toutes les sciences qui cherchent à pénétrer les mystères de la vie humaine. L'homme étant formé de l'âme et du corps, la connaissance de la structure et du fonctionnement des organes, en un mot la connaissance du corps, nous sera aussi nécessaire que celle de l'âme. Donc, la pédagogie doit s'appuyer non seulement sur la psychologie, mais aussi sur la somatologie et en général sur la biologie. — D'autre part, l'homme vit non seulement une vie individuelle, mais aussi une vie sociale. De plus, « l'homme abstrait », comme disait Rousseau, n'existe pas. Tout homme, outre qu'il est membre de la société humaine, y occupe une place particulièrement déterminée, qu'il est bon d'avoir un peu en perspective lors de son éducation. Il est donc désirable que la pédagogie s'appuie sur la science qui nous renseigne sur cette seconde vie, aussi importante que la première, sur les lois de cette vie, sur les besoins, les tendances, les nécessités du grand organisme dont nous faisons partie, en un mot qu'elle s'appuie sur la sociologie.

Herbart avait donc tort de quitter la base de Niemeyer, adoptée dans sa première conférence de pédagogie ; à côté de la psychologie et de la morale, il y a d'autres sciences auxquelles le pédagogue doit s'adresser. En l'état actuel, ce sont les sciences qui entrent dans le cadre de la biologie et de la sociologie.

CHAPITRE V

DIVISION DE LA PÉDAGOGIE

Le groupement des principes pédagogiques semble au premier abord d'un intérêt très médiocre, car il n'altère ni leur véritable sens ni leur importance.

Néanmoins l'école de Herbart a mis au jour toute une littérature sur ce sujet. Le maître lui-même, annonçant sa *Pédagogie générale*, dit : « Parmi toutes les distinctions nouvelles dont traite ce livre, c'est celle que nous faisons entre le gouvernement, l'enseignement et la discipline, qui probablement causera le plus grand étonnement aux pédagogues »[1]. Dans l'exposé des trois parties de sa pédagogie, nous avons vu combien il insiste en effet sur cette distinction[2].

Dans le système de Herbart, les principes d'après lesquels il traite des idées pédagogiques jouent un rôle presque aussi considérable que ces idées elles-mêmes. C'était la conséquence de son effort très louable pour arriver à observer un procédé rigoureusement scientifique et à donner partout des définitions justes et des distinctions aussi claires et nettes que possible.

Mais a-t-il atteint son but dans la division de sa pédagogie?

Nous avons vu comment il fut amené, étant encore précepteur en Suisse, à distinguer entre l'éducateur et le gouverneur. L'idée lui semblait claire : celui qui gouverne opprime, et ne développe pas les forces de son disciple[3]. L'idée une fois conçue, il ne

1. *Selbstanzeige der Allg. Pädag.*, Kehrb., t. II, p. 145.
2. Voir les chapitres VII, VIII et IX de la 2e partie.
3. *Bericht* an H. v. Steiger, Kehrb., I, p. 58.

l'abandonne plus; il la creuse, il l'approfondit et, se mettant à élaborer son système, il la prend pour base de la division. Quiconque s'occupe de l'éducation, dit il, doit prendre certaines mesures pour maintenir l'ordre, mesures renfermées dans l'idée du gouvernement, qui s'oppose à l'éducation par ce trait caractéristique qu'il n'envisage pas la formation du caractère moral[1]. A cette idée il joint la vieille distinction qu'on faisait dans tous les manuels pédagogiques entre l'enseignement et l'éducation proprement dite, mais il l'interprète d'une manière toute particulière. L'éducation, disait Niemeyer, se borne à élaborer directement ce qui est donné dans les dispositions naturelles de l'élève; l'enseignement, par contre, fournit des connaissances et des expériences du dehors, et, par des méthodes avérées, il donne à ces forces une direction heureuse[2]. Herbart traduit cette idée dans son langage par ces mots : le trait caractéristique de l'enseignement est que l'élève et le maître s'occupent tous deux à un troisième élément, tandis que le gouvernement et la discipline visent l'élève immédiatement[3].

LA DIVISION SERA DONC

MESURES NON ÉDUCATIVES	MESURES ÉDUCATIVES	
I. *Le gouvernement.*	III. *La discipline.*	II. *L'enseignement.*
Action directe,		Action indirecte.

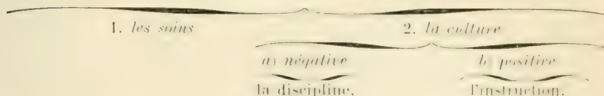
On serait tenté de rapprocher cette division de celle de Kant, mise en tête de son traité de pédagogie[4], où il distingue : les soins (le traitement, l'entretien), la discipline, l'instruction et la culture[5]. Quand on en retranche les soins, qui constituent l'éducation physique, le reste semble avoir servi de modèle à Herbart, ainsi :

LE TRAVAIL ÉDUCATIF COMPREND

CHEZ KANT :		CHEZ HERBART :
1. *les soins*		
2. *la discipline*	=	1. *le gouvernement,*
3. *l'instruction*	=	2. *l'enseignement,*
4. *la culture*	=	3. *la discipline.*

1. *Allg. Pädag.*, liv. I, chap. I, Kehrb., t. II, p. 18.
2. Niemeyer, *Grundsätze*, 5e éd., 1805, t. I, p. 6.
3. *Selbstanzeige der Allg. Pädag.*, Kehrb., t. II, p. 145.
4. Kant, *Über Pädagogik*, herausg. v. Rink, Königsberg, 1803, p. 1.
5. La traduction de J. Barni, dans Kant, *Traité de Pédag.*, Paris, 1886, p. 39.

Toutefois l'analogie n'est qu'apparente. Pour Kant, la discipline est purement négative[1] et, avec l'instruction, qui est la partie positive de l'éducation[2], elle est soumise à la culture[3]. La division Kantienne est donc en réalité celle-ci :



Ainsi l'enseignement et la discipline de Herbart sont compris dans l'instruction de Kant, et, de la distinction que celui-ci fait ultérieurement entre l'instruction et la direction, comme deux parties de la culture positive[4], il résulte que c'est bien le sens qu'il donne lui-même à sa division.

Nous sommes donc en présence d'une pensée originale de Herbart qu'il convient d'examiner d'autant plus soigneusement qu'elle avait déterminé le domaine de ses recherches.

La première thèse qui servait de point de départ à sa division est, comme nous l'avons vu, celle ci : le gouvernement n'a pas d'influence sur la formation du caractère. Il dit expressément : « Est-ce une culture morale, ou non, dont il s'agit? C'est là l'opposition contradictoire qui sépare l'éducation proprement dite du gouvernement »[5]. Mais cette thèse est elle soutenable?

Prenons un exemple quelconque. L'élève doit rester tranquille en classe, dit Herbart[6]. Eh bien, lorsque le maître, par des moyens quelconques, arrive à mettre un frein à l'impétuosité de l'élève, ne fait-il pas œuvre éminemment éducatrice? Le gouvernement n'a qu'à maintenir l'ordre, dit il[7]. Mais est-ce qu'on peut maintenir l'ordre sans agir sur l'enfant d'une manière quelconque pour faire respecter l'ordre? Et faire respecter l'ordre, la règle, n'est-ce pas la tâche la plus importante de l'éducation morale? « Faire

1. Kant, *Über Pädag.*, her. v. Rink, 1803, p. 3.
2. *Ib.*, p. 3.
3. *Ib.*, p. 5.
4. *Ib.*, pp. 27 et 28.
5. *Über meinen Streit mit der Modephilosophie*, Kehrb., II, p. 166.
6. *Ib.*
7. *Allg. Pädag.*, I, chap. I, I. Kehrb., II, p. 17.

contracter à l'enfant le goût de la règle, dit judicieusement M. Durkheim, c'est établir le facteur élémentaire de toute morale[1]. » De même M. Rein : Personne ne saurait nier, dit-il, que toutes ces mesures extérieures, comme maintenir l'ordre, faire du dressage, habituer l'enfant à la stricte obéissance, à l'activité, à l'observation des règles les plus élémentaires de la vie sociale, ont dans leur ensemble une influence extraordinaire sur la conduite morale des enfants et sont plus que la condition essentielle à l'établissement de la moralité dans l'élève[2]. Même si l'on ne fait qu'écarter certaines excitations et, par conséquent, en laisser agir d'autres, n'est-ce pas influer méthodiquement sur l'enfant? Et peut-on influer sur lui autrement qu'en vue du but de l'éducation?

Quelles que soient les mesures du gouvernement, pas une seule n'est indifférente au point de vue de l'éducation. Le gouverneur se propose de rendre l'enfant ponctuel, obligeant, courtois, modeste, propre, etc. Or, peut-on éveiller l'intérêt esthétique, c'est-à-dire cultiver le goût, sans faire observer la propreté? Que devient l'intérêt empirique et spéculatif sans l'exactitude et sans la tranquillité? Peut-on éveiller l'intérêt social chez l'enfant sans le rendre courtois et modeste? Témoigner à l'enfant de l'amour, le soumettre à l'autorité, n'est-ce pas agir de la manière la plus efficace sur son caractère? Et l'heure de la récréation même, n'est-elle pas souvent le moment le plus important au point de vue du développement physique et moral?

Mais supposons qu'il puisse y avoir des mesures purement extérieures ; il est bien évident, dit Waitz, qu'aucune action pédagogique ne serait permise qui n'aurait pas à atteindre un but dans l'âme de l'élève, et, au point de vue pédagogique, on ne pourrait jamais justifier une oppression, dont le but ne serait que dans le présent[3].

Herbart dit : Le gouvernement n'envisage que le présent, tandis que le caractère essentiel de l'éducation, c'est de porter son regard vers l'avenir[4]. Cette proposition n'est-elle pas en flagrante con-

1. M. Durkheim, Cours sur l'Éducation morale fait en Sorbonne, 1902-1903, leçon du 22 oct. 1902.
2. Rein, *Pädagogische Studien*, I, Heft, 2e éd , Eisenach, 1875, p. 32.
3. Th. Waitz, *Allgemeine Pädagogik*, 2e édit., Willmann, 1875, p. 156.
4. *Kurze Encyklopädie*, § 234. Kehrb., t. IX, p. 311. Cf. chap. VII.

tradiction avec sa psychologie? Peut-il y avoir des impressions, des sensations sans conséquence pour l'avenir? N'est-ce pas Herbart lui-même qui nous enseigne que le présent est l'ensemble des représentations antérieurement acquises, qui déterminent l'avenir? Comment donc serait-il possible d'agir sur l'enfant, de l'occuper, sans que cette action, cette occupation ne laissent des traces dans son intérieur?

Malgré l'excellent exposé de M. Nahlowsky[1], nous devons donc conclure, avec M. Wolff, que la séparation du gouvernement et de la discipline est insoutenable[2]. De plus, nous estimons avec Moller que l'idée du gouvernement sans éducation serait non seulement impraticable, mais même dangereuse[3].

En effet, il ne peut y avoir d'idée plus funeste que celle de penser qu'on puisse prendre des mesures à l'égard de l'élève, sans qu'elles aient une influence sur son développement. Que l'éducateur ne s'imagine jamais qu'il lui est possible de s'occuper de son élève sans l'impressionner, et souvent de la manière la plus durable! Un regard lancé à l'enfant, un mot direct ou indirect qui lui rappelle sa désobéissance ou sa négligence, sans parler de l'exemple qu'on lui donne, a souvent une plus grande influence sur la formation de son caractère que toute la masse de maximes que l'enseignement lui inculque. Si M. Rein propose de placer le gouvernement à côté de la discipline et de les ranger tous deux dans la hodégétique[4], la solution semble toujours exposer l'éducateur à faire autre chose que ce qu'il vise, à vouloir seulement maintenir l'ordre, tandis qu'il travaille à l'éducation de son élève. C'est pourquoi, en parlant le langage de Herbart, nous affirmons ne pas concevoir une éducation sans gouvernement non plus qu'un gouvernement sans éducation. Herbart a reconnu lui-même que, dans la pratique, le gouvernement ne peut être séparé de la discipline; il faut encore ajouter qu'ils ne peuvent pas davantage l'être dans la théorie, car une telle séparation serait, comme nous venons de le voir, non seulement inutile, mais nuisible.

1. Nahlowsky, *Einige Worte*, etc., dans *Zeitschrift für exacte Philosophie*, 1867, p. 381 et suiv.
2. J. Wolff, *Herbarts Pädag. Schriften*, t. I, p. 110.
3. Moller, article *Herbart*, dans Schmid, *Encyklopädie*, t. III, p. 400.
4. Rein, *Pädagogik im Grundriss*, 2e éd., 1893, p. 81.

La seconde thèse impliquée dans la division semble au premier abord très exacte : dans l'enseignement vient en effet s'intercaler entre l'élève et le maître un troisième élément. Cependant la distinction telle que l'a faite Herbart n'a aucune valeur scientifique, car ce troisième élément, qui n'est au fond que la parole, s'intercale aussi dans la plupart des mesures du gouvernement ou de la discipline. De plus, cette thèse est une des plus graves erreurs du système, car elle exclut toute une partie de l'éducation en général, et même une partie des moyens de l'éducation morale en particulier.

D'après Herbart, ce troisième élément ne peut être que l'enseignement analytique et synthétique. En dehors de cela, il n'y a d'autres moyens d'éducation que l'action directe qui forme le caractère par un « tiraillement des sentiments ». Tout ce qui n'entre pas dans ces deux catégories, est tout simplement jeté par-dessus bord.

Si Herbart dit : L'éducation physique est un domaine pour lequel la pédagogie n'a pas de principes »[1], cela veut dire, dans son langage, qu'elle n'est ni le gouvernement, ni l'enseignement, ni un « tiraillement des sentiments ». Dans l'Introduction de la *Pédagogie générale*, il critique Rousseau et Locke ; donc, il les a lus ; il connaissait parfaitement les principes de l'éducation physique, exposés par ces deux pédagogues.

Du reste ce serait bien amoindrir Herbart comme penseur, que de prétendre qu'il n'a pas compris l'influence de l'éducation physique sur le caractère. L'idée que la gymnastique est un des plus puissants moyens pour former le caractère, n'était pas inconnue à l'époque de Herbart. Déjà Lucien avait fait l'éloge convaincu des exercices du corps, et donné une démonstration de leur utilité au point de vue de la morale et du patriotisme[2]. Herbart connaissait probablement l'ouvrage en question[3], car Niemeyer l'avait mentionné[4]. Mais, à défaut de cet ouvrage, il a certainement connu la célèbre phrase de Montaigne citée dans presque tous les traités pédagogiques de cette époque : « Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse ; c'est un homme : il n'en fault pas

1. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. IV, III, Kehrb., II, p. 103.
2. A. Martin, *L'Éducation du caractère*, Paris, 1896, p. 142.
3. Lucien, *Anacharsis ou les gymnases*, Dialogue.
4. Niemeyer, *Grundsätze*, 5e éd., 1805, t. I, p. 48.

faire à deux; et comme dict Platon, il ne fault pas dresser l'un sans l'autre, mais les conduire égualement, comme une couple de chevaulx attelez à mesme timon »[1]. Il avait certainement connu aussi l'ouvrage classique de Guts-Muths[2], qui eut un grand retentissement en Allemagne, ainsi que les efforts des philanthropinistes, particulièrement ceux de Dessau, et il savait parfaitement combien on y tenait en honneur les exercices physiques, combien on y imitait les Grecs, « qui se souciaient plus de maintenir la santé que de la rétablir », et que « l'heureuse innovation des exercices physiques y fut un prétexte à réclame »[3]. Si, néanmoins, malgré tout cela, Herbart exclut l'éducation physique de son système, ce n'est pas uniquement parce qu'il ne peut la déduire du but de l'éducation, mais, avant tout, parce qu'il ne peut lui assigner une place; sa triple division l'en empêche.

Il n'est nul besoin de prouver la nécessité de l'éducation physique. Même en se plaçant au point de vue spécial de l'école Herbartienne, on devrait réclamer les jeux et la gymnastique comme les moyens les plus puissants de la formation du caractère. Non seulement d'innombrables traités démontrent que « soigner le corps de l'enfant, c'est aussi soigner son âme »[4], mais nous trouvons au cours de l'histoire des types d'éducation où la partie physique joue le rôle prépondérant, et qui font voir, de la manière la plus claire, son influence sur le caractère moral. Sans remonter jusqu'au temps de la chevalerie, nous avons l'exemple le plus éclatant de ce genre dans l'éducation nationale anglaise. « Une part essentielle de l'éducation dans les pensions annexées aux écoles, disent MM. Demogeot et Montucci dans leur Rapport sur l'enseignement secondaire en Angleterre, la plus importante aux yeux des élèves, et peut-être même à ceux des maîtres, ce sont les jeux. » Puis : « Grâce à son éducation physique, soutenue par une forte et simple nourriture, la jeunesse anglaise s'y développe avec une énergie triomphante. C'est plaisir de voir ces beaux jeunes corps, si grands et si bien faits, toutes les forces de l'homme avec la taille frêle encore de l'adolescent, ces muscles si pleins et si souples, ces couleurs de santé si fraîches, ces poses à

1. Montaigne, *Essais*, liv. I, chap. xxv. Éd. Leclerc, t. I, p. 132.
2. Guts-Muths, *Gymnastik für die Jugend*, 1793, 2e éd., 1804.
3. Pinloche, *La Réforme de l'Éducation en Allemagne*, 1889, p. 161.
4. A. Martin, *L'Éducation du caractère*, Paris, 1896, p. 144.

la fois si modestes et si fières. On lit d'un regard sur ces jeunes figures viriles l'habitude de braver la fatigue et le danger, le courage simple et noble qui existe naturellement et sans orgueil, parce qu'il n'a pas seulement conscience de lui-même... Et quelle habileté, de la part des maîtres, d'avoir su opposer la nature à la nature, et placer cette salutaire dépense de force physique au moment où ils en devaient craindre la dangereuse surabondance! Aussi tous s'accordent-ils à voir dans les jeux athlétiques une sauvegarde puissante, un auxiliaire indispensable de la morale »[1].

Les disciples de Herbart, à l'exception de quelques théoriciens, comme par exemple Waitz, ont bien vu la grave erreur du maître, et se sont efforcés de la réparer; mais, pour le faire, ils ont dû abandonner la division de la *Pédagogie générale*. Toutefois, ils n'ont pas réussi à assigner à l'éducation physique la place qui lui convient, car, en dehors de l'enseignement et de la discipline, il n'y a pour eux aucun autre moyen d' « éducation morale ». Le système les empêche de chercher l'énergie du caractère dans l'activité de l'élève; ils veulent faire l'éducation de la volonté par un sage « enchaînement des représentations », oubliant le mot de Rousseau : « Vivre, c'est agir! » et oubliant la devise des écoles anglaises : « Que tous les élèves soient actifs, qu'ils se fatiguent; la santé, la moralité, l'étude même est à ce prix »[2].

De même que les jeux et la gymnastique, tous les autres mouvements corporels, toutes les occupations manuelles, n'ont pour Herbart d'autre but que de remplir le temps vide et d'empêcher l'élève de faire des sottises[3]. Toutefois ces occupations, quoiqu'elles s'appliquent au corps, sont essentiellement aussi une œuvre de l'âme.

Bien avant Rousseau, le roi de Perse Cyrus (559-529 avant notre ère), avait déjà ordonné d'instruire les fils des grands dans le jardinage[4]. Gargantua devait aussi apprendre non seulement « l'art de chevalerie », tous les exercices possibles d'un « escuyer gymnaste », mais aussi, « s'il advenoit que l'air fust pluvieux et

1. J. Demogeot et H. Montucci, *De l'Enseignement secondaire en Angleterre et en Écosse*, 1868, pp. 20 et 22.
2. *Ib.*, p. 606.
3. *Umriss.*, § 46. Kehrb., t. X, p. 136.
4. E. Gang, dans Rein, *Encycl.*, t. VI, p. 373.

intempéré », ils « s'esbatoient à boteler du foin, à fendre et scier du bois, et à battre les gerbes en la grange »[1]. Le grand citoyen de Genève a puisé l'idée de mettre le travail au service de l'éducation d'une part chez Montaigne, d'autre part chez Locke. L'idée que « l'accoustumance à porter le travail est accoustumance à porter la douleur : *labor callum obducit dolori* »[2], ne pouvait qu'exciter son admiration, et rien ne pouvait mieux le persuader que les propos de Locke : « Il y a des métiers qu'on apprend et qu'on pratique en faisant usage des forces du corps, et qui, par cet exercice, contribuent non-seulement à nous rendre plus adroits, mais aussi plus sains et plus vigoureux »[3], puis : « Les langues et les sciences ne sont pas les seules choses dignes de l'application des hommes; l'art de peindre, de tourner, de jardiner, de tremper le fer, etc., de le travailler, en un mot tous les arts utiles à la société méritent aussi qu'on s'y rende habile »[4].

Après Rousseau, le travail manuel fut recommandé comme exercice du corps par tous les philanthropinistes et même par Niemeyer[5]. De plus, il fut introduit dans le plan d'études à Dessau et à Schnepfenthal. Salzmann considérait avec raison comme un excellent moyen d'éducation de « soumettre les jeunes gens à l'influence salutaire de l'air du matin (au jardin), d'exciter leurs facultés endormies, de donner à leurs muscles et à leurs os une fatigue nécessaire, de leur faire estimer le prix de la propriété, en même temps que la supériorité du travail personnel sur le travail d'autrui, d'accroître leur amour pour leurs semblables par l'expérience même qu'ils faisaient de l'état pénible de la plupart d'entre eux, enfin de leur faire goûter le plaisir qu'on a de pouvoir déjà faire par soi-même quelque chose d'important »[6]. C'est pourquoi « les travaux de terrassement, le jardinage, le cartonnage et la reliure » ont pris une place considérable dans son établissement[7].

Quoique Herbart eût connaissance de ces faits, et quoiqu'il dût reconnaître avec Niemeyer que « le travail est la sauvegarde la

1. Rabelais, *Gargantua*, liv. I, chap. XXIV. Éd. Moland, p. 50.
2. Montaigne, *Essais*, liv. I, chap. XXV. Éd. Leclerc, t. I, p. 120.
3. Locke, *De l'Éducation*, sect. XXV, § 209. Trad. Coste, 1783, t. II, p. 265.
4. *Ib.*, p. 264.
5. Niemeyer, *Grundsätze*, 5e éd., 1805, t. I, p. 53.
6. Pinloche, *La Réforme de l'Educ. en Allemagne*, p. 393.
7. *Ib.*, p. 396.

plus sûre contre la dépravation des mœurs »[1], il ne pouvait pas faire entrer dans son système le travail manuel, puisqu'il lui manquait « des principes ».

Il en est de même pour les voyages. Si Herbart s'était placé au point de vue historique, s'il avait étudié les faits d'éducation de son temps, il aurait certainement vu que le travail et l'obligation de faire des voyages[2] furent pendant des siècles, pour toute une classe de la société, un moyen excellent d'éducation. Même à son point de vue uniquement théorique, il a certainement dû constater l'utilité des voyages, car les auteurs pédagogiques, dont il s'est occupé, en ont fait l'éloge. Déjà Montaigne dit que « la visite des païs estrangiers est merveilleusement propre pour frotter et limer notre cervelle contre celle d'aultruy »; c'est pourquoi il voulait « qu'on commenceast à le promener dès sa tendre enfance »[3]. Locke avoue que « les voyages dans des pays étrangers sont d'une fort grande utilité », et, de même que sur le travail manuel, il écrit sur ce sujet des chapitres entiers. Après le fameux éloge des voyages par Rousseau[4], les philanthropinistes se sont emparés de l'idée, et Salzmann organisait avec ses élèves des excursions et de petits voyages[5], qui furent bientôt connus dans toute l'Allemagne par les nombreux récits qu'on en avait publiés[6].

En résumé, bien avant Herbart, les exercices physiques, les travaux manuels et les voyages ont été non seulement estimés, mais aussi appliqués comme instruments de l'éducation. Ils le sont davantage de nos jours. D'une part, l'abondance de la littérature sur cette matière et, d'autre part, le rôle que jouent ces puissants moyens d'éducation dans l'organisation scolaire en Allemagne, en Suisse, en Suède, en Angleterre, témoignent de leur importance capitale et dispensent en même temps d'insister sur leur utilité. Ce serait du reste dépasser le cadre de notre critique que de vouloir traiter surtout ces questions. Car il s'agit seulement de montrer que ce n'était pas par ignorance que Her-

1. Niemeyer, *Grundsätze*, t. II, p. 320.
2. Ce qu'on appelait « Faire le tour de France ».
3. Montaigne, *Essais*, liv. I, chap. XXV, Éd. Leclerc, t. I, p. 119.
4. Rousseau, *Emile*, fin du livre V, Éd. Lefèvre, 1820, t. IX, p. 444 et suiv.
5. Pinloche, *La Réforme de l'Education en Allemagne*, p. 399.
6. Scholz, dans Rein, *Encycl.*, art. SCHULREISE, t. VI, p. 497.

bart les a complètement négligées, mais uniquement à cause de son système, en particulier à cause de la division qu'il a introduite dans sa pédagogie.

Les principes de Herbart ne peuvent aboutir à une division claire, capable de servir de base à l'éducation dans toute son étendue. L'idée de distinguer entre des mesures d'éducation éducatives et des mesures d'éducation non éducatives, est, comme M. Rein l'a déjà remarqué, contradictoire[1]; la distinction entre l'enseignement et la discipline par contre est incomplète, puisqu'il y a d'autres instruments d'éducation qui n'entrent ni dans l'idée de l'enseignement, ni dans celle de la discipline.

La cause de cette erreur, c'est que les « principes » dont part Herbart n'ont aucune valeur scientifique; ils sont purement exérieurs. Pour embrasser toute l'éducation et pour montrer clairement dans quelle catégorie de travaux on doit ranger l'un ou l'autre des faits éducatifs, pour rendre l'éducateur conscient de chacun de ses pas, afin qu'il sache ce qu'il veut et ce qu'il fait, il faut qu'il sépare les différentes parties de son travail, selon les phénomènes de la vie sur lesquels il veut influer. Puisque ces phénomènes sont ou physiques, ou psychiques, et que ceux de l'ordre psychique sont de trois sortes, de l'intellect, du sentiment et du vouloir, l'éducation se divisera en quatre grandes parties, à savoir :

ÉDUCATION

PHYSIQUE.	INTELLECTUELLE.	DU SENTIMENT.	DE LA VOLONTÉ.

1. Rein, *Pädagogische Studien*, I. Heft, 2e éd., Eisenach, 1875, p. 36.

CHAPITRE VI

DE L'ENSEIGNEMENT ÉDUCATIF

Nous autres Herbartiens, dit M. Rein, nous avons une idée toute spéciale de l'enseignement éducatif [1]; et il aurait pu ajouter que cette idée est le point fondamental de leur système, car, quelles que soient les divergences de détail qui séparent les adhérents du maître, leur idée de l'éducation par l'instruction est le point commun qui les réunit tous.

Sur l'origine de cette idée, Herbart dit en 1831 : « Je crois avoir été le premier qui ait parlé de l'enseignement éducatif... ; plus tard le mot me fut pris de la bouche et employé contrairement à mon avis » [2].

En opposition avec cette déclaration, Bartels [3], Vogel [4] et d'autres critiques ont contesté cette priorité à Herbart, et démontré que l'idée fut propagée, avant l'apparition de la *Pédagogie générale*, déjà par Pestalozzi, par Niemeyer, et même par Locke et Comenius.

En effet, ce dernier avait non seulement expressément réclamé « l'éducation religieuse et morale » [5], mais, en parlant de l'enseignement dans les écoles, il développe très nettement l'idée d'une

1. Bartels, *Die Anwendbarkeit d. Herbart-Ziller-Stoy'schen didactischen Grundsätze*, 2e éd., 1888, p. 27.
2. *Briefe über die Anwendung der Psychologie*. 2. Brief. Kehrb., t. IX, p. 343.
3. Bartels, *Die Anwendbarkeit*, etc., p. 30 et suiv.
4. Vogel, *Herbart oder Pestalozzi?* 1887, p. 156.
5. A. Comenius, *Didactica magna*, Trad. Lindner, chap. XI-8, p. 64.

éducation par l'instruction[1]; de plus, il s'écrie : « Malheur à l'enseignement qui n'amène pas aux bonnes mœurs et à la piété[2]! »

Locke réclame aussi la soumission de l'enseignement à un but moral : « La science, dit-il, doit être recherchée non pas directement et pour elle-même, mais simplement comme un moyen pour acquérir quelque chose de plus excellent; à cet effet, cherchez quelque personne qui ait toute la prudence nécessaire pour bien former les mœurs de votre enfant »[3].

Rousseau, frappé par la disproportion entre la vie morale et la culture intellectuelle de son temps, condamne avec la civilisation tout enseignement qui ne contribue pas à l'amélioration des conditions de la vie civilisée.

Quant à Pestalozzi, on peut suivre comme une trace non interrompue à travers toute son œuvre, l'idée que tout enseignement doit être au service de l'éducation, et c'est en réalité chez lui que Niemeyer, Schwarz, Herbart et d'autres ont puisé leur idée de l'enseignement éducatif.

Toutefois, dès le début, Herbart donne à l'idée un sens tout particulier, qu'il développe, qu'il approfondit, en s'éloignant de plus en plus de sa source; et rien d'étonnant si, trente ans plus tard, il se croit l'auteur d'une idée qu'il avait si profondément transformée et à laquelle il avait donné un nom spécial.

La pensée de Comenius est celle-ci : Dans les écoles, même supérieures, où régnait à cette époque une licence effrénée, il faut s'occuper de la vie morale des élèves. Il faut, comme le disait Luther, enseigner les bonnes mœurs, la crainte de Dieu, discipliner les élèves, et « non pas uniquement donner la chasse aux connaissances »[4]. Il s'agit donc pour l'école d'une double tâche : enseigner et discipliner; l'enseignement doit être éducatif, en ce sens qu'il doit donner au sujet de la conduite des instructions morales.

Après Comenius, tous les pédagogues, bien qu'ils reconnaissent l'influence réciproque de l'enseignement et de l'éducation, maintiennent ce parallélisme. Le premier qui l'abandonne dans la pratique, c'est Rousseau, chez qui l'éducateur et l'instructeur se con-

1. Comenius, *Didactica magna*, chap. x, xi, xii, p. 57 et suiv.
2. *Ib.*, chap. x-17, p. 61.
3. Locke, *De l'Education*, sect. XXIII, 150. Trad. Costé, t. II, p. 111.
4. Comenius, *Didactica magna*, chap. xi-8. Trad. Lindner, p. 65.

fondent, en ce sens que l'enseignement devait faire l'éducation intellectuelle de l'élève et éclairer la raison afin que celle-ci pût guider les sentiments, qui ont une source indépendante de l'intellect; leur développement se poursuit donc à côté de celui-ci. La pensée reste la même chez Pestalozzi, avec cette différence toutefois qu'il place la culture morale au centre; l'enseignement n'est qu'un moyen subordonné qui a pour but le développement harmonieux des facultés intellectuelles.

Il y a donc, pour Pestalozzi comme pour Rousseau, une éducation intellectuelle et une éducation morale, religieuse; la première s'adresse particulièrement à la raison, la seconde au sentiment. Les sentiments doivent être éveillés par des sentiments. Rousseau va guider ces sentiments éveillés, par la santé du corps et par la raison. Pestalozzi institue le sentiment pour guide de l'intellect; élever par l'amour, c'est le fond de sa méthode élémentaire.

Tout autre est l'idée de Herbart. La pensée de Kant, que « la culture morale des hommes ne peut commencer par l'amélioration des mœurs, mais par la transformation de leur manière de penser, et par le fondement du caractère[1] »; d'autre part, l'union étroite de la pensée et de la conduite morale, qui plus tard devaient se confondre complètement dans sa psychologie, avaient amené Herbart, étant encore en Suisse, à déclarer que même l'enseignement des mathématiques peut contribuer à l'éducation morale[2]. Ce fut le point de départ du nouveau concept de l'enseignement éducatif.

Ce qui caractérise ce concept, c'est le rôle qu'il assigne et le but qu'il propose à l'enseignement.

« On n'est maître de l'enseignement, dit Herbart, qu'à la condition de savoir faire entrer dans l'âme de l'enfant une grande somme d'idées, dont les parties soient étroitement liées, et qui ait assez de force pour l'emporter sur les éléments défavorables et se les assimiler[3]. » Étant donné que l'âme est un être sans initiative, elle ne peut de sa propre activité rien ajouter à ce cercle, d'où sortent mécaniquement les désirs, les projets, les résolutions, le vouloir. On peut donc constituer ce cercle par un travail métho-

1. Kant, *Religion in d. Grenzen d. blossen Vernunft*, Éd. Rosenkranz, t. X, p. 55.
2. *Bericht an H. v. Steiger*, I, Kehrb., I, p. 46.
3. *Allg. Pädag.*, Introduction, Kehrb., II, p. 16, Pinl., p. 19.

dique, et c'est précisément la tâche de l'enseignement, qui, en fournissant et en élaborant les matières nécessaires, construit la vie psychique tout entière et détermine ainsi le caractère.

La différence entre cette idée et celle de Pestalozzi est donc profonde. Celui-ci dit : « L'art de la culture élémentaire doit être considéré comme une assistance prêtée aux fonds divins de la conformité intrinsèque à la nature dans le développement de nos forces, développement qui est inhérent à l'essence même de ces forces »[1]. Il s'agit ici, comme nous l'avons vu, du rôle d'un jardinier qui arrose, qui soigne, qui entoure de ses soins la plante divine. « De même, dit-il, que la moralité, la foi et l'amour doivent être conduits, selon les lois éternelles, à leur épanouissement et à leur maturité en toute indépendance, de même on doit conduire en toute indépendance les forces intellectuelles et esthétiques à leur épanouissement, à leur maturité »[2]. Herbart, au contraire, assigne à l'enseignement le rôle d'un architecte qui se procure les matériaux et bâtit ensuite l'édifice projeté. Il s'agit de donner ou d'enlever, dit-il[3], il s'agit de faire entrer dans l'âme des représentations, de les y amonceler, de placer, classer, cimenter et de leur donner de la résistance, sans quoi « tout s'évanouira comme les sons d'une musique, et aucun effet ne sera durable, si, aux accords de cette musique, les pierres ne se sont pas élevées en murailles, pour aménager au caractère, dans l'espèce de château fort que constitue pour ainsi dire un cercle d'idées bien déterminé, une demeure sûre et commode »[4].

Deux graves erreurs sont inhérentes à ce concept caractéristique de Herbart : la négation de l'activité de l'âme, et l'importance exagérée de l'intellect.

Herbart, nous l'avons vu, ne connaît pas les lois de l'hérédité; du moins, il les nie dans la vie psychique, car elles sont incompatibles avec sa métaphysique. C'est également son concept métaphysique qui l'empêche de reconnaître l'invention et l'esprit d'initiative. L'imagination n'est pour lui qu'une reproduction confuse. Il est à peine besoin de dire que l'activité méthodique

1. Pestalozzi, *Über die Idee der Elementarbildung*, Sämtl. Werke, 2e éd., Cotta, t. VIII, p. 120.
2. *Ib.*, pp. 122, 123.
3. *Über den Standpunkt*, etc., Kehrb., t. I, p. 307.
4. *Allg. Pädag.*, liv. III, chap. v, II. Kehrb., II, p. 118, Pinl., p. 251.

d'une imagination créatrice ne s'explique nullement par des actes de conservation de l'âme, ni par l'ascension ou la descente mécanique des représentations. Herbart dit du reste lui-même qu'il y a des idiots qu'on ne peut enseigner[1]. Or, ces idiots sont souvent sains de corps; et, si l'enseignement était la construction d'un édifice sur un sol immuable, sans qualité, il n'y aurait pas d'imbéciles d'esprit. Pourquoi ne saurait-on bâtir l'édifice des représentations tant qu'il y a une âme qui doit forcément répondre par un tel acte de conservation à chaque sensation venant du dehors?

Ce qui est d'autre part exagéré, dans l'importance attribuée à l'enseignement, c'est de prétendre qu'il peut, à lui seul, déterminer la volonté. Il est d'expérience quotidienne que les hommes ne vivent pas comme ils pensent, mais qu'ils pensent comme ils vivent; le caractère a plus d'influence sur la manière de penser que la pensée sur le caractère. Le caractère dépend beaucoup plus du sentiment que de l'intellect. On peut fixer les jugements moraux dans le cercle d'idées tant qu'on voudra, dit Ostermann, on peut les enchaîner ou les classer aussi méthodiquement que possible, l'enfant ne gagnera pas un rouge liard au point de vue de la conduite morale, si ses cercles d'idées n'ont pas leur racine dans ses sentiments, si les vérités de l'enseignement ne sont pas saisies par le cœur[2]. C'est une erreur de s'imaginer que la raison soit forcément au service de la volonté et toutes deux à celui de la morale. Une représentation comme telle n'est pas une force motrice. Quelle action pourrait résulter d'une notion géographique ou mathématique? N'a-t-on pas d'exemple de gens qui prêchent la morale et ne la pratiquent pas? N'est-ce pas un fait d'expérience que la culture intellectuelle est souvent accompagnée de l'habileté à déguiser ses sentiments et ses pensées, d'un manque de sincérité et de franchise?

Du reste, dans la critique que nous avons faite de la psychologie de Herbart[3], nous avons mis en évidence, d'une part, que la thèse qui nie toute activité de l'âme est inadmissible, et, d'autre part, que la tentative de réduire toute la richesse de la vie psychique en une expression simple de l'intellect doit nécessairement échouer.

1. *Briefe über die Anwendung*, etc., 6. Brief, Kehrb., t. IX, p. 363.
2. Ostermann, *Die Hauptsächlichsten Irrtümer*, etc., p. 204.
3. Voir partie II, chap. III.

Il nous est donc permis, sans insister davantage sur les erreurs de ces deux thèses, de conclure que le concept de l'enseignement, conditionné par ces deux erreurs, doit être également erroné. Et, en effet, l'enseignement n'a pas le rôle que Herbart lui assigne.

S'il n'est pas jardinage, il n'est pas maçonnerie non plus et lui seul ne pourra jamais former le caractère au sens de Herbart.

Il faut cependant reconnaître qu'il y a un enseignement qui forme le caractère; c'est celui où le cœur parle au cœur, où la parole et la personnalité de l'éducateur ensemble élargissent et l'esprit et le cœur, cultivent le jugement, ennoblissent le sentiment, en un mot, rehaussent le caractère moral. C'est à Pestalozzi qu'est due la gloire de nous en avoir donné la preuve et l'exemple vivant. Quant à Herbart, il lui reste toujours le mérite d'avoir proclamé, plus fortement que nul avant lui, que l'enseignement dans l'éducation générale doit être non seulement au service de la culture intellectuelle, mais de toute éducation, et d'avoir montré que, s'il ne peut être l'instrument unique de la formation du caractère, on peut du moins le placer à côté de la discipline, du travail, de l'exemple, du traitement, et qu'il est plus efficace et plus puissant qu'on ne le soupçonnait avant lui.

Le second trait qui caractérise l'idée de Herbart, c'est que l'enseignement n'a pas pour but de fournir des connaissances.

L'idée est tout à fait nouvelle, elle appartient exclusivement à Herbart, et c'est incontestablement l'idée la plus importante de la pédagogie moderne.

De tout temps, on n'avait enseigné que pour mettre l'enfant en possession d'un certain nombre de connaissances. Depuis l'antiquité jusqu'à Pestalozzi, l'enseignement devait fournir des instruments dont l'élève pouvait se servir soit au point de vue intellectuel, soit au point de vue moral ou religieux. Si Niemeyer réclame le développement harmonieux de toutes nos facultés, c'est dans ce sens que la faculté intellectuelle est développée, lorsqu'elle est en possession des connaissances nécessaires, fournies par l'enseignement. Pestalozzi, tout en reconnaissant que l'école ne peut donner à ses élèves toutes les connaissances nécessaires dans la vie, réclame qu'on les pourvoie de notions générales, à l'aide desquelles ils pourront se mettre en possession de ce qui est particulier.

Herbart a le premier compris que l'enseignement ne peut nous mettre en possession de la quantité énorme de connaissances

accumulées pendant la longue et lente évolution de l'humanité, qu'un triage en vue de l'avenir de l'élève est impossible, et que l'idée de Pestalozzi est fausse, car on ne peut acquérir les notions générales que sur la base de notions particulières, après un travail lent et laborieux de réflexion. Il est le premier chez qui apparaît cette pensée, que ce ne sont pas certaines connaissances acquises qui déterminent l'évolution psychique, mais que c'est l'éveil de certains efforts par ces connaissances, qui ouvre les directions de la vie mentale. Ces directions sont marquées par les différents points de contact par où le monde extérieur peut nous toucher et exciter ainsi cette « force vive » qui, par les six ornières des « intérêts », se dirige vers les rapports empiriques, spéculatifs, esthétiques, sympathiques, sociaux, et religieux.

On a essayé de rapprocher l'idée de l'intérêt chez Herbart de cette idée chez Niemeyer [1]. Mais ce serait se méprendre sur le sens qu'attribue Herbart à l'intérêt.

Si Niemeyer dit : « L'éducateur doit employer avant, après et pendant l'enseignement, la force active et productrice » [2], cela veut dire qu'il doit se servir de la force inhérente de l'intellect qu'il appelle tantôt « attention », tantôt « intérêt », pour acquérir des connaissances. Herbart oppose dès le début son intérêt à celui de Niemeyer. L'intérêt multiple et également réparti « nous ramène, dit il, au sens de l'expression courante développement harmonique de toutes les facultés, qui à son tour laisse deux questions à résoudre : 1° Qu'entend-on par la pluralité des facultés de l'âme? 2° Que signifie l'harmonie des facultés différentes [3]? »

C'est donc à tort que M. Schleinitz cherche chez Niemeyer les premières impulsions de Herbart [4]. On pourrait rapprocher plutôt son idée de cette pensée de Rousseau : « Il ne s'agit point d'enseigner les sciences, mais de donner du goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre, quand ce goût sera mieux développé » ; et Rousseau ajoute : « C'est là très certainement un principe fondamental de toute bonne éducation [5] ». En effet, comme nous l'avons déjà remarqué, Herbart semble avoir été inspiré sur ce point

1. Schleinitz, *Herbarts Verhältniss zu Niemeyer*, Leipzig, 1899.
2. Niemeyer, *Unterrichtslehre*, pp. 19, 20.
3. *Allg. Padag.*, I, chap. II. H. Kehrb., t. II, p. 29. Pinl., p. 58 et suiv.
4. Schleinitz, *Herbarts Verhältniss zu Niemeyer*, p. 55.
5. Rousseau, *Émile*, liv. III, édit. Lefèvre, t. VIII, p. 328.

par l'auteur de l'*Émile*. Cependant, en fin de compte et en pratique, il ne s'agit pour Rousseau, au point de vue intellectuel, que de fournir ou de faire acquérir des connaissances, et l'idée de l'intérêt reste au fond la même chez lui que chez les autres pédagogues avant Herbart [1].

Dans l'ancienne acception du terme, l'éducateur devait exciter l'intérêt de ses élèves, pour éveiller en eux le désir d'apprendre quelque chose. Herbart dit tout le contraire : il faut apprendre quelque chose, pour éveiller l'intérêt. Là, l'intérêt n'est qu'un moyen ; ici, il est le but.

On se plaint en général de ce que, de nos jours, les programmes scolaires soient surchargés outre mesure, et de ce qu'on enseigne trop de choses aux enfants. M. Rein a raison : la cause en est dans le manque de principes directeurs qui auraient pu clairement et nettement indiquer les limites de l'enseignement, ou plutôt son but dans le cadre d'une éducation générale. On cherchait à inculquer à l'enfant un aussi grand nombre de connaissances que possible; on cherchait à lui meubler la tête, ou à le préparer à se la meubler lui-même; l'intérêt pouvait se perdre, si seulement les connaissances acquises demeuraient. Herbart est le premier qui nous apprend qu'au fond ce n'est pas le savoir, mais l'intérêt qui est durable. La matière de l'enseignement peut passer avec le temps, mais l'intérêt doit rester. Au lieu de vouloir tout inculquer à la mémoire, il faut exciter l'intérêt pour tout, voilà le grand problème de l'enseignement moderne.

Quel est cet intérêt? D'où naît il? Comment? Quelles sont ses conditions? Où se dirige-t-il? Comment l'exciter? Ce sont autant de problèmes plus ou moins heureusement résolus par l'école de Herbart, dont les membres adhèrent tous à cette pensée du maître.

Cette pensée ne peut être qu'approuvée, sans restriction, quoiqu'elle soit, comme l'a judicieusement remarqué Holtheuer, en opposition avec son concept de l'âme. L'intérêt, comme le conçoit Herbart et son école, est une force d'attraction, et comme tel, il est inconciliable avec l'acte de conservation propre à l'âme qui est la manifestation d'une force répulsive [2].

1. *Emile*, liv. III, éd. citée, t. VIII, p. 307.
2. Holtheuer, *Herbarts Pädagogik*, Progr. d. Realschule zu Mittweida, 1874, p. 38.

La seule objection à y faire, c'est que la division de l'intérêt en six catégories est incomplète, puisqu'il y a des rapports qui ne peuvent entrer dans aucune de ces catégories.

En discutant le but de l'éducation et la division de la pédagogie, nous avons déjà signalé les considérations que Herbart avait négligées, ou plutôt omises, parce qu'elles n'entraient pas dans son système. Ce sont à peu de chose près les mêmes notions dont il s'agit ici. Comme nous les avons déjà traitées, quelques remarques du point de vue spécial de l'intérêt suffisent pour combler les lacunes de leur série.

La première idée à signaler est celle qui, depuis la seconde moitié du siècle dernier, a joué le rôle prépondérant dans l'histoire de l'Europe : le nationalisme; idée qui, au point de vue pédagogique, nous apparaît comme l'intérêt patriotique. Or, Herbart ne fut jamais, comme le dit judicieusement M. Mauxion, qu'un patriote assez tiède; il « ne songe même point à signaler spécialement l'intérêt patriotique parmi les diverses formes d'intérêt que l'éducation doit chercher à éveiller et à développer simultanément chez l'enfant »[1]. En écrivant la *Pédagogie générale*, il avait en effet oublié la phrase suivante, sortie de son expérience en Suisse : « L'élévation de l'esprit, qui se produit dans les luttes vraiment ardentes pour la défense de la patrie, a pour l'éducation même du caractère infiniment plus de valeur que tout ce qu'on pourrait attendre des préceptes de l'enseignement[2]... ».

Au sein de l'humanité, il y a des organismes vivants marqués par les limites de la langue. Par celle-ci, la base de la vie mentale d'un groupe d'hommes est tracée de telle sorte qu'il est presque impossible de franchir ces limites et de se dégager complètement de sa nationalité ou bien d'étendre son horizon, naturellement borné par sa langue maternelle, jusqu'à une deuxième ou troisième nation comme à un de ses membres naturels. L'éducation doit compter avec ces limites, avec la langue à laquelle elle est attachée, avec l'esprit qui l'anime, avec les traditions, l'histoire, les mœurs, la civilisation qui se sont accumulées autour d'elle et se sont exprimées par elle. C'est pour l'éducation une source presque inépuisable qui jaillit de la littérature, de l'histoire, des institu-

1. Mauxion, *L'Éducation par l'Instruction*, p. 83.
2. *Bericht* an H. v. Steiger. Kehrb., I, p. 53.

tions, en un mot de l'âme d'une nation, et rien n'est plus efficace pour la formation du caractère moral que le sentiment qui attache l'homme au sol natal, à la langue maternelle, à la maison paternelle, au tombeau de ses parents.

Une seconde question, restée inaperçue par Herbart, est, comme nous l'avons vu, celle des rapports économiques. Rien de plus puissant que la force qui jaillit de ces intérêts. Le cours de l'histoire nous montre leur importance. Dans les événements les plus féconds comme les plus terribles, dans le triomphe du christianisme comme dans les croisades, dans la Réforme comme dans la grande Révolution française, ce n'étaient pas des idées qui furent les forces motrices, mais au fond c'étaient toujours les intérêts économiques qui, se confondant avec les intérêts de certaines classes, préparèrent et exécutèrent les chocs formidables, et firent couler des flots de sang. Pour parvenir de l'idée à l'action, il faut passer par un pont à bascule qui marque la valeur de l'acte en vue, au point de vue de l'intérêt personnel; selon le côté vers lequel l'intérêt penche, l'acte s'accomplit, ou non. L'éducation ne peut se désintéresser de ce puissant ressort de l'activité humaine; il faut amener l'enfant à distinguer bien nettement entre la valeur réelle et la valeur apparente des choses, entre ce qui est utile et ce qui est nuisible. Quiconque reste incapable d'une juste évaluation des choses, ne sera pas non plus capable de l'estimation objective des hommes.

Enfin, il faut aussi tenir compte de l'intérêt hygiénique, également signalé dans les chapitres précédents, et auquel l'éducateur doit témoigner d'autant plus d'attention que le courant de la civilisation est trop enclin à le sacrifier à l'intérêt spéculatif ou à l'intérêt économique. Herbart lui-même est tombé dans une grave erreur, en le sacrifiant presque entièrement à l'intérêt moral. Quelque parfaits que soient les intérêts empirique, spéculatif, esthétique, sympathique, social et religieux, ils ne valent pas grand'chose si une mort prématurée vient détruire l'espérance d'en pouvoir cueillir les fruits.

Les trois rapports que nous venons d'énumérer ne sont nullement impliqués dans les six catégories d'intérêt de Herbart. L'attachement à la maison paternelle ou à la langue maternelle est certainement autre chose que la sympathie pour nos semblables. De même, une évaluation des choses d'après leur utilité n'est ni du

ressort de l'empirisme ni de celui de la spéculation. La valeur qu'on attribue à un objet ne se trouve pas dans l'objet même, et elle ne sort pas de la spéculation non plus, car elle est toujours individuelle et relative. Il en est de même pour l'intérêt hygiénique, qui se distingue de l'intérêt économique par ce fait que l'objet de ses soins est le propre corps et l'âme de l'homme, tandis que l'autre se rapporte à des choses extérieures.

Avec cette addition, nous pouvons donc accepter la thèse de Herbart, et conclure avec la conférence des directeurs des écoles secondaires de la province de Saxe :

1° Chaque enseignement doit être éducatif;

2° Le but de l'enseignement n'est pas le savoir, mais l'intérêt, c'est-à-dire la force vivante appliquée à la conservation et à l'élargissement d'un état d'âme d'où sort le vouloir;

3° L'intérêt doit être multiple et bien équilibré [1].

1. Frick-Friedel, *In wieweit sind die Herbart-Ziller Stoyschen did. Grundsätze für d. Unterricht an den höh. Schulen zu verwerten*, p. 92.

CHAPITRE VII

PRINCIPES DIDACTIQUES

En matière de pédagogie il est facile de constater le phénomène déjà observé par Schopenhauer dans le domaine de la morale : chaque doctrine défend jalousement l'originalité de son principe théorique contre les objections des autres, mais elle n'hésite pas à formuler, dans les mêmes termes que ses rivales, les préceptes concrets, les règles directrices de la pratique[1].

Toutes les instructions pratiques que Herbart donne au sujet du gouvernement, de la discipline et, pour une grande part, au sujet de l'enseignement, se trouvent déjà chez Comenius, Rousseau, Pestalozzi et surtout dans les ouvrages de Niemeyer. Les idées que nous avons brièvement mentionnées sur l'autorité et l'amour, la surveillance et l'occupation, la menace et les punitions, puis sur l'influence de la personnalité du maître, de la discipline directe ou indirecte, de la mémoire de la volonté, sur les maximes ou l'établissement des règles morales, sur l'approbation, le blâme, les avertissements, l'exhortation, la maîtrise de soi, sur le rôle de la bienveillance, de la perfection, et d'autres vertus dans la discipline, sur l'émulation, les habitudes, enfin sur la double source de nos connaissances, la nécessité d'enseigner et les langues et les sciences, sur l'attention directe ou indirecte, sur l'attente, sur l'examen, sur la correction des devoirs, les différentes matières de l'enseignement en général, les âges, etc., dont Herbart

1. Cf. Lévy-Bruhl, *La morale et la science des mœurs*, p. 37.

traite avec plus ou moins de détails dans ses divers ouvrages, sont toutes des idées pratiques déjà connues à cette époque, et même entrées dans les traités de pédagogie, de telle sorte qu'il est inutile de les examiner ici. Le seul fait à signaler, c'est que Herbart a eu le mérite de donner de toutes ces notions une définition exacte, bien arrêtée, de trouver à quelques-unes une dénomination nouvelle, de les classer, de les lier en un système et, avant tout, de les éclairer au jour nouveau de sa psychologie.

Toutefois, dans la partie principale de son œuvre, qui traite de l'enseignement, nous rencontrons un certain nombre de principes didactiques par lesquels Herbart s'écarte sensiblement de ses prédécesseurs, et grâce auxquels il exerce une influence très considérable, particulièrement en Allemagne. Ces principes méritent une attention d'autant plus soutenue que ce sont principalement ceux desquels on pourrait espérer une amélioration de l'enseignement public, question la plus brûlante dans tous les pays civilisés, et à tous les degrés de l'enseignement.

Avant d'examiner ces idées didactiques, il importe de constater que Herbart ne voulait élaborer qu'une « pédagogie générale », réclamant pour chacune de ses parties des ouvrages spéciaux. « Nous avons besoin, dit-il, d'une foule de monographies pédagogiques, c'est-à-dire de guides pour l'emploi de chaque procédé d'éducation en particulier[1]. » Il ne s'agit donc nullement d'un ensemble de règles pratiques, et celui qui ne saurait pas enseigner ne pourrait jamais apprendre ce métier dans les livres de Herbart. Les idées à examiner seront donc des principes généraux que nous grouperons autour de cinq problèmes :

1° Le choix des matières à enseigner;
2° Leur contexture;
3° Les relations de ces matières entre elles;
4° Leur élaboration, ou la méthode d'enseigner;
5° La marche de l'enseignement.

Le point de départ de toute pratique, c'est la question : Qu'est-ce qu'on doit enseigner? Sur ce problème Herbart s'est écarté de bonne heure des courants de son temps. Déjà, dans son premier article pédagogique, il occupe une place intermédiaire entre les humanistes et les philanthropinistes, et cherche, comme nous

1. *Allg. Pädag.*, Einleitung, Kehrb., II, p. 10.

l'avons vu, à les réconcilier[1]. Dans cette entreprise, il part des idées de Pestalozzi. Mais, en plaçant l'intérêt au centre de ses recherches, il devait nécessairement s'éloigner de plus en plus du grand réformateur. Pour celui ci, il ne s'agissait que d'aider au développement interne, de telle sorte que l'esprit puisse acquérir par lui-même tout ce qui est nécessaire à son développement futur. Ces moyens indispensables sont les notions cardinales (nombre, cause, milieu, devenir, etc.) impliquées dans toute réalité ; donc, pour les acquérir, on n'a nul besoin de sortir de son cercle naturel. Au contraire, plus on se concentre sur ce cercle, plus on est sûr d'arriver aux notions générales qui renferment toutes les notions particulières possibles. Par conséquent un petit nombre de matières suffit pour aider au développement interne, et plus on s'attache aux choses avec lesquelles l'enfant est en contact quotidien, plus il aura des notions claires, une base solide pour sa vie mentale. En un mot, il vaut mieux bien connaître son milieu et s'y restreindre que de se perdre dans le lointain ; l'étendue de la matière est secondaire. On entrevoit aisément que la conclusion de Herbart a dû être toute contraire. L'étendue de la matière est déjà exigée par sa conception psychologique. Pour qu'on puisse bâtir, il faut amonceler des matériaux ; plus ceux-ci sont riches, plus l'édifice sera imposant et splendide. Il faut donc s'étendre, autant que possible, sur tous les domaines de l'intérêt ; il faut embrasser tout ce qui constitue la vie matérielle et spirituelle, la nature, et le commerce de l'homme loin et proche, présent et passé, en un mot : la véritable culture, c'est la culture encyclopédique.

Il s'agit donc d'une différence essentielle entre deux systèmes, différence qui est de beaucoup plus importante que celles que M. Vogel a relevées dans son ouvrage intitulé *Herbart ou Pestalozzi*[2]? Il ne peut y avoir aucune conciliation, il faut opter : doit on se borner à la sphère naturelle de l'enfant, ou doit-on étendre son horizon dans l'espace et dans le temps aussi loin que le regard humain peut porter ? On ne peut guère, nous semble t il, hésiter sur ce point, pourvu qu'on ne comprenne pas sous le terme « culture encyclopédique » l'écrasement de la mémoire,

1. *Ideen zu einem pädag. Lehrplan f. höhere Studien.* Kehrb., I, p. 129 et suiv.

2. A. Vogel, *Herbart oder Pestalozzi*, eine kritische Darstellung, 1887.

mais cette « tension de la force de l'âme, cette activité personnelle de l'esprit dans toute son étendue »[1], que Herbart a appelée l'intérêt. C'est dans ce sens qu'il faut accepter la thèse de « l'instruction intégrale »[2].

Le principe qu'à chaque âge des élèves, à chaque degré de leur développement, c'est l'intérêt multiple qui doit déterminer le choix des matières de l'enseignement, est sans doute un des plus importants de la pédagogie moderne; il est d'autant plus précieux que, dans la construction des plans d'études pour les différentes écoles, on s'est en général passé de tout principe; à moins qu'on ne veuille en chercher un dans leur éclectisme.

Quant à la seconde question, la contexture des matières, Herbart a également introduit dans la didactique cette idée toute nouvelle, qu'on doit suivre dans l'enseignement la marche successive des états de l'humanité. Comme cette idée a été l'une des plus discutées dans la vie pédagogique de l'Allemagne, il importe de bien se rendre compte de son origine et de son sens chez Herbart.

Soit qu'il ait emprunté l'idée à Lessing, qui, dans son traité sur l'éducation du genre humain, écrit : « La même voie par laquelle l'humanité est arrivée à son perfectionnement, doit être parcourue tôt ou tard par chaque individu »[3]; soit que la pensée lui ait été suggérée par Gœthe, qui disait : « Quoique la civilisation progresse, les jeunes gens doivent néanmoins toujours recommencer et passer comme individus par les époques de la culture humaine tout entière »[4]; toujours est-il que Herbart n'a donné à l'idée ni le sens de Lessing, ni celui de Gœthe, ni celui qu'une fraction de son école lui a prêté.

Pour Herbart, la question n'était pas un principe fondamental de l'éducation. Quoique le problème eût été déjà posé par Kant, qui demandait si l'éducation des individus ne devrait pas imiter la culture de l'humanité en général telle qu'elle s'est faite à travers des générations[5], Herbart n'y avait pas répondu. Tout d'abord, il ne s'est servi de cette idée que comme un argument à

1. Frick-Friedel, lieu indiqué, p. 26.
2. Roehrich, *Théorie de l'Éducation*, p. 109.
3. Lessing, *Erziehung d. Menschengeschlechtes*, § 93, Berlin, 1780, p. 86.
4. Eckermann, *Gespräch mit Gœthe*, Leipsig, Reclam, I, p. 212.
5. Cf. Rein, Pickel, Scheller, *Die Schuljahre*, t. I, p. 16.

l'appui de sa thèse qu'on doit commencer l'enseignement des langues classiques par le grec. Plus tard il a peu à peu élargi la pensée. Dans son article sur *La représentation esthétique du monde*, il dit : « Le point de départ pour l'enseignement dans le domaine de la participation ne peut être dans la réalité présente; la sphère de l'enfant est trop restreinte et trop vite parcourue; celle des adultes chez l'homme civilisé, par contre, est d'une part trop haute, d'autre part déterminée par des rapports qu'on ne voudrait pas faire connaître à l enfant, même si l'on pouvait;... mais dans les commmencements de notre culture, chez les Grecs, un point lumineux fut fixé pour la postérité de tout l'avenir, c'est la peinture classique d'un âge enfantin, dans les poèmes d'Homère.... c'est d'ici qu'on doit partir »[1]. Dans la *Pédagogie générale*, la pensée est encore plus large : « Pour que la sympathie, dit-il, puisse résulter de sentiments simples, purs et clairs, dont chacun doit se manifester bien séparément dans la conscience, de telle sorte que l'être sache exactement ce qu'il veut, il faut que cette sympathie suive la marche successive des états humains, en commençant par celui qui, le premier, s'est exprimé avec une pureté suffisante »[2].

L'application de ce principe se fera de la manière suivante : « Il faut chercher l'intuition la plus claire des vérités psychologiques générales chez les poètes et chez les historiens; mais ces vérités se modifient continuellement selon les situations des hommes, dans le temps et dans l'espace; de même, la réceptivité pour elles se modifie avec l'âge; l'éducateur a donc le devoir de songer à ce que ces deux modifications se correspondent et progressent parallèlement, c'est pourquoi il faut exiger l'ascension chronologique des anciens jusqu'à nos jours »[3].

En résumé, Herbart nous dit : L'enfant doit apprendre à connaître les anciens avant les modernes, les Grecs avant les Latins, les poètes avant les prosateurs, Sophocle avant Euripide, et Homère antérieurement à tous les autres[4]. C'est tout, rien de plus. Il n'a jamais songé à mettre ce principe à la base de l'éducation tout entière, ou à l'ériger en principe fondamental de la théorie de

1. *Über die ästhetische Darstellung der Welt*. Kehrb., t. I, p. 270.
2. *Allg. Pädag.*, II, chap. v-I. Kehrb., t. II, p. 66.
3. *Ib.*, II, chap. v-III, p. 77.
4. Mauxion, p. 146.

plans d'études. Il se borne tout simplement à l'enseignement synthétique, au domaine de la participation, dont les matières sont données dans l'histoire et dans la littérature. Encore faut-il remarquer qu'il n'a nullement songé à l'enseignement des écoles élémentaires.

La pensée que l'éducation doit suivre la même voie par laquelle l'humanité avait passé, fut reprise, développée et appliquée à l'éducation dans son ensemble par le plus fervent disciple de Herbart, par Ziller. Dans le chapitre suivant nous examinerons brièvement cette tentative, qui a fait tant de bruit en Allemagne. Ici, nous nous bornons à signaler que le principe dans l'application spéciale que Herbart lui assigne n'a presque plus d'adhérents.

Dans les disputes et dans les controverses, ce principe d'une ascension esquissant les étapes de la civilisation, fut intimement lié à la question dite de « la concentration ». Telle qu'elle se pose aujourd'hui, la question date de Schnell, instituteur à Prenzlau (1849), qui a inventé même son terme technique[1]. Mais ce sont les disciples de Herbart qui l'ont élevée à son importance actuelle, et c'est chez le maître qu'ils ont puisé des armes pour leurs luttes souvent assez bruyantes.

Il s'agit de la liaison qu'il convient d'établir entre les matières qu'on doit enseigner simultanément.

On trouve déjà chez Comenius cet avertissement : Rien ne peut être solide que ce qui est cohérent dans toutes ses parties. Néanmoins, avant Herbart on ne s'est guère avisé que l'âme de l'enfant ne peut être le lien commun d'une masse décousue, incohérente, car une telle vie psychique ne pourra pas aboutir à un caractère solide, ferme et uni. Il a été le premier à démontrer que tout ce qui reste isolé dans l'âme n'a aucune influence sur la vie psychique. « La grande énergie morale, dit-il, est l'effet de grandes scènes, de grandes masses compactes d'idées[2]. »

Pour Herbart, la question n'est donc pas purement didactique. C'est plutôt un principe général de l'éducation, d'après lequel tous les pas de l'éducateur doivent converger vers un centre unique qui est le caractère moral ; ce qui ne vise pas ce but, n'entre pas dans la notion de l'éducation proprement dite. Il est admira-

1. A. Richter, *Die Konzentration*, etc., Leipsig, 1865, p. 9 et suiv.
2. *Allg. Pädag.*, III, chap. IV-V, Kehrb., t. II, p. 106.

blement secondé dans cette manière de voir par sa psychologie; la concentration, d'après lui, c'est « placer au centre de la vie psychique une masse bien articulée de connaissances, de réflexions, de sentiments, d'une telle autorité, et ayant tant de points de contact avec tout ce que le courant du temps pourrait encore y ajouter, que rien ne puisse se passer devant elle sans être aperçu, et qu'aucun nouvel élément ne puisse s'établir sans arranger ses différends avec elle »[1]. Cette masse bien articulée que l'enseignement doit former, consiste dans « une somme de connaissances et de notions qui à travers les degrés de la clarté, de l'association, du système et de la méthode se sont élevées au plus haut point de l'activité intellectuelle, et qui puissent en même temps, grâce à la pénétration complète et réciproque de toutes leurs parties, étant une masse d'intérêts, diriger la volonté de la manière la plus efficace »[2].

La concentration de Herbart n'admet pas qu'on place au centre de l'enseignement une matière quelconque pour y accrocher le reste. Les intérêts doivent être également répartis et équilibrés, mais leurs matières doivent se pénétrer réciproquement. Il s'agit donc d'une concentration subjective, qui réclame la convergence des matières vers le but suprême de l'éducation, thèse qu'il faut certainement approuver, si ce but comprend l'éducation de l'homme tout entier.

Les principes du 4e groupe renferment les idées maîtresses de la didactique Herbartienne. C'est précisément par elles que cette doctrine a pris une influence si considérable et a contribué beaucoup à l'amélioration de l'enseignement en Allemagne. Elles touchent à la question de la méthode proprement dite.

Quoique Herbart se soit déjà occupé du problème de la méthode d'enseigner avant sa rencontre avec Pestalozzi[3], ce n'est qu'après la visite à Burgdorf qu'il se lança dans la voie des recherches psychologiques qui devaient le conduire au même résultat que Pestalozzi avait atteint par l'empirisme[4].

L'idée des deux pédagogues se confond avec cette pensée de Kant que « notre savoir découle de deux sources principales de l'âme,

1. *Allg. Pädag.*, III, chap, IV. V. Kehrb., t. II, p. 109.
2. *Ib.*, note.
3. *Über Pestalozzis neueste Schrift.* Kehrb., I, p. 141.
4. Pestalozzi. *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.* Vorrede, ed. Seyffarth. XI, p. 88.

dont la première est la capacité de recevoir des représentations, la seconde est celle de reconnaître un objet par ces représentations ; la première, c'est la réceptivité des impressions ; la seconde, la spontanéité des idées ; par la première, l'objet nous est donné ; par la seconde, il est pensé en rapport avec la représentation ; intuitions et idées forment donc les éléments de notre savoir tout entier, de sorte que ni les idées ne peuvent se produire sans des intuitions correspondantes, ni l'intuition ne peut donner un savoir sans idée »[1]. En d'autres termes, notre savoir découle de deux sources, l'aperception et l'abstraction.

Pestalozzi exprime cette pensée en ces termes : « Le monde s'étale devant nos yeux comme une mer flottante de sensations confuses qui s'entremêlent ; c'est à l'enseignement de démêler cette confusion, de séparer les objets les uns des autres, ensuite de rapprocher dans l'esprit ceux qui sont semblables, et qui appartiennent aux mêmes séries, par là les rendre tous clairs et, après les avoir mis en clarté parfaite, les élever à la hauteur d'idées abstraites bien nettes »[2].

Herbart exprime la même pensée lorsqu'il parle de la respiration de l'âme, qui consiste dans l'alternance de la pénétration et du recueillement[3]. L'âme « s'adonne à tout ce qui est digne d'être aperçu, pensé ou senti, elle tâche de le saisir exactement et complètement pour y être absorbée »[4], ce qui est atteint lorsque la représentation reçoit une telle clarté dans la conscience qu'elle y refoule toutes les autres ; c'est donc l'aperception. Le recueillement, qui suit l'absorption, n'est que la réunion et la combinaison des représentations particulières dans une unité supérieure[5] ; en d'autres termes, l'abstraction. Puisque la pénétration ne peut par un seul élément passer immédiatement à un recueillement, car il en faut plusieurs pour les réunir, il intercale entre les deux degrés l'association qui n'est selon lui qu'une pénétration progressive.

En appliquant ces idées à l'enseignement, Pestalozzi réclame :

1. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*. Trans. Elem.-Lehre, 2e p., I, édit. Hartenstein, t. III, p. 81.
2. Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, lettre VI, Seyff., XI, p. 174.
3. *Lehrb. zur Psych.*, § 210, Kehrb., t. IV, p. 409.
4. *Allg. Pädag.*, II, chap. I, I, Kehrb., t. II, p. 38.
5. *Lehrb. zur Psych.*, § 210, Kehrb., t. IV, p. 409.

1° l'intuition, 2° la réflexion; Herbart : 1° la clarté, 2° l'association, 3° le système des représentations. A ces degrés Pestalozzi ajoute : « L'homme qui d'un vol léger effleure tout savoir au lieu de fortifier son entendement par une mise en pratique ferme et calme, perd le regard joyeux et attentif, de même que le tranquille sentiment de vérité qui permet les vraies joies »[1]. Herbart de son côté dit : « Il ne suffit pas d'apprendre un système, mais il faut aussi apprendre à l'appliquer, à l'employer, à pouvoir le compléter où il sera nécessaire, à le parcourir dans des sens divers, en un mot, il faut s'exercer à une méthode de penser »[2]. Tous deux réclament donc la même chose, Pestalozzi sous le nom d'application, Herbart sous celui de méthode.

Tout enseignement doit donc s'appliquer à des degrés suivants :

	SELON PESTALOZZI		SELON HERBART
I. APPERCEPTION :	1° *l'intuition*	=	1° *la clarté*
II. ABSTRACTION :	2° *la réflexion*	=	2° *l'association* 3° *le système*
	3° *l'application*	=	4° *la méthode.*

Il est bien évident que ces degrés renferment la forme élémentaire de toute méthode d'enseigner. Il s'agit tout d'abord de fournir à l'élève, conformément à sa compréhension, sur chaque nouvelle matière des représentations claires et nettes (aperception, intuition, clarté). Ensuite, il faut mettre en mouvement la réflexion qui est constituée en effet de deux degrés, dont le premier est un rapprochement et une liaison accidentelle de la matière empirique (l'association), le second est le dégagement de l'idée abstraite qui sort des associations, et qui est ensuite mise à une place convenable dans le savoir (abstraction, réflexion, système). Enfin l'élève doit voir la possibilité d'une application de ses connaissances : le savoir doit se transformer en un degré d'activité d'où puisse sortir le vouloir.

Herbart n'avait pas montré bien clairement comment on doit appliquer ces degrés dans la pratique. Sur cette question, une vive discussion s'est engagée, qui a abouti à une littérature riche et très importante sur la méthode d'enseigner. A la suite de cette dis-

1. Pestalozzi, *Abendstunden eines Einsiedlers*, § 46. Seyff., t. I, p. 59.
2. *Umriss*, § 68. Kehrb., t. X, p. 144.

cussion, l'application des degrés d'après la méthode de Ziller, que nous exposerons brièvement, fut presque unanimement approuvée.

Parmi tous les principes didactiques de Herbart, le moins apprécié fut celui sur la marche de l'enseignement, quoiqu'il lui eût accordé une place considérable dans son système. M. Vogel veut retrouver dans l'enseignement analytique et synthétique la méthode universelle de Pestalozzi [1]. Toutefois il ne s'agit pas pour Herbart d'une méthode d'enseigner, mais d'un plan d'étude dont il avait même tracé l'esquisse.

Partant, comme toujours, de l'activité psychique, Herbart distingue entre l'analyse et la synthèse. La première décompose ce qui se trouve dans l'esprit [2], la seconde construit à l'aide d'éléments nouveaux [3]. Conformément à ces faits psychiques, dit Herbart, il doit y avoir un enseignement « qui décompose les masses accumulées dans la tête de l'élève, qui approfondit successivement l'attention en faisant pénétrer des parties de plus en plus petites pour y répandre de la clarté et de la netteté » [4]. Un second enseignement par contre devra « bâtir, de ses propres matériaux, l'édifice des pensées que l'éducation exige » [5]. Le premier aura donc pour matière l'expérience et le commerce personnel de l'élève; le second, ce qui est en dehors de son horizon naturel.

A cette pensée de Herbart deux erreurs sont inhérentes. La première fut déjà relevée par Ziller qui dit : « Ce qui aujourd'hui est analytique, fut auparavant matière synthétique...; donc, on ne peut pas séparer l'analyse et la synthèse dans des développements indépendants et spéciaux » [6]. En d'autres termes, l'analyse et la synthèse ne s'appliquent pas à des matières différentes, donc, il ne peut y avoir deux marches spéciales avec des matières différentes de l'enseignement; chaque matière est synthétique alors qu'elle se présente à l'esprit et devient analytique lorsqu'il s'agit de la décomposer dans l'esprit. La seconde erreur, qui est au fond la cause de la première, c'est que Herbart prend les deux fonctionnements de l'intellect en même temps pour deux domaines de la

1. Vogel, *Herbart oder Pestalozzi*, p. 159.
2. *Allg. Pädag.*, II, chap. v, I. Kehrb., II, p. 60.
3. *Ib.*, pp. 61, 63.
4. *Ib.*, p. 59.
5. *Ib.*, p. 61.
6. Ziller, dans *Jahrb.*, 1875, p. 273.

vie psychique, sans s'apercevoir que ce sont deux modes de la même activité qui s'exercent sur la même matière. M. Vogt dit très judicieusement : « L'analyse psychologique est un principe méthodique qui doit s'appliquer à tous les degrés de l'enseignement et non pas un enseignement avec une marche spéciale »[1].

On ne pourra donc jamais songer à classer les matières selon les principes de l'analyse et de la synthèse, mais on doit appliquer dans l'enseignement, successivement l'analyse et la synthèse, comme le fait Ziller dans ses degrés formels[2].

En dehors de ces principes que nous venons d'énumérer, nombre de remarques didactiques très justes, mais moins importantes, sont renfermées dans les œuvres de Herbart. Telle est par exemple l'opinion qu'il faut enseigner chaque matière tous les jours pendant une heure[3]. M. Holtheuer y ajoute très judicieusement qu'il vaut en effet mieux traiter ainsi la matière à enseigner et, s'il le faut, la changer chaque semestre, que de la traiter une heure par semaine pendant toute l'année[4]. De même la pensée qu'il faut se servir dans l'enseignement de la conversation libre[5], etc.

Enfin, dans les œuvres de Herbart nous rencontrons des idées pédagogiques très importantes, telles que ses théories sur l'aperception, sur l'attention, sur l'enchaînement des représentations, sur la reproduction, qu'il n'a pas exploitées au point de vue didactique. Ayant exposé ces idées au courant de cet ouvrage, il nous faut encore remarquer qu'elles sont entrées non seulement dans tous les travaux psychologiques où les recherches se poursuivent très activement[6], mais leur application dans la didactique est en plein développement et les nombreux articles et monographies sur ces sujets, s'appuyant tous sur Herbart, sont certainement la critique la plus flatteuse qu'on puisse leur accorder.

1. Vogt, dans *Jahrb.*, 1895, p. 219.
2. Cf. Ziller, *Allgemeine Pädag.*, 2e éd., 1884, § 23, p. 259 et suiv.
3. *Allg. Pädag.*, II, chap. v, IV. Kehrb., II, p. 83.
4. Holtheuer, *Herbarts Pädagogik*, Progr. der Realschule zu Mittweida, 1874, p. 39.
5. *Allg. Pädag.*, II, chap. v, IV. Kehrb., II, p. 81, et *Umriss*, § 69. Kehrb., X, p. 144.
6. Cf. Ziehen, *Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiol. exper. Psych.*, 1900, p. 30 et suiv.

CHAPITRE VIII

ÉVOLUTION ET APPLICATION DU SYSTÈME

L'Allemagne avait secoué la puissante étreinte de Napoléon, elle avait reconquis son indépendance, mais la victoire ne lui donna ni la liberté ni la paix intérieure; les constitutions promises furent ajournées, au lieu d'un tyran elle en eut quarante.

La crise ne tarda pas à éclater. La nouvelle de la révolution de février 1848 fut le signal d'un grand mouvement libérateur, mais il aboutit à la dispersion de l'assemblée nationale de Francfort retirée à Stuttgart, à l'arrêt brusque de toute tentative de réformes et à la compression de toute liberté. « Le temps fut triste et tout se sentait sous une oppression générale »[1], dont bientôt l'école devait souffrir le plus. Les partis politiques, d'une part pour s'assurer de l'avenir, d'autre part pour s'en servir comme instrument en vue de leur programme, cherchaient à s'emparer de la domination des écoles[2] et la réaction féodale, alliée au parti hiérarchique, réclamait à grands cris la plus complète oppression possible de l'école par des règlements et des lois disciplinaires[3].

Cette réaction eut pour conséquences immédiates de rendre plus actifs et plus avisés les pédagogues libéraux, en tête desquels se trouvait Diesterweg avec les fameux *Rheinische Blätter*. Leurs journaux et leurs revues pédagogiques se multiplièrent, et l'enthousiasme révolutionnaire fit place à un réalisme pur et prudent

1. Sallwürk. *Handel und Wandel d. Päd. Schule Herbarts*, p. 7.
2. Waitz. *Allgem. Pädag.*, Vorrede, 2e éd., 1875, p. 3.
3. K. V. Stoy. *Encyklopädie*. 2e éd., 1878, p. 248

qui devait admirablement préparer le terrain à celui de Herbart. Cet arsenal, si riche en armes redoutables contre l'esprit ultramontain et féodal, ne pouvait être longtemps laissé de côté. Déjà Mager et Ballauf y avaient recours de temps en temps dans leurs périodiques[1], mais ce furent des essais sans importance, et le premier qui ait copieusement utilisé ce système au service d'un concept libéral de l'éducation fut Theodor Waitz (1821-1864), professeur de philosophie à l'Université de Marburg[2].

Dans un ouvrage fort remarquable, intitulé *Pédagogie générale*[3], Waitz reprend les idées fondamentales de la doctrine Herbartienne, d'une manière si indépendante que longtemps il ne fut pas considéré comme appartenant à l'école du maître. D'après lui aussi, la pédagogie s'appuie sur la morale et sur la psychologie; toutefois elle n'est une science philosophique qu'à mesure qu'elle établit le but de l'éducation; traitant des moyens et de la méthode par lesquels le but doit être réalisé, elle est empirique[4]. Le but est exprimé ainsi : L'homme futur doit être guidé vers la liberté intérieure, au sentiment de la bienveillance et à la capacité de s'adonner à ces intérêts principaux[5]. Ce but ne peut être atteint que par la culture de l'intuition, du sentiment et de l'intellect. La culture de l'intuition comprend les soins et les exercices méthodiques des sens par un « enseignement des choses », comme l'avait réclamé Pestalozzi, ensuite par les jeux des enfants[6]. A la catégorie des sentiments appartiennent : les sentiments, les intérêts et les mouvements du vouloir. Leur culture est la partie principale de toute éducation[7]. La culture de l'intelligence consiste dans les soins donnés à l'entendement, au discernement, à l'attention, à la mémoire, etc.[8]. Les moyens de l'éducation sont la discipline, le gouvernement et l'enseignement, comme chez Herbart, avec la différence toutefois que le gouvernement de Herbart est appelé

1. Mager redigeait depuis 1840 la *Padagogische Revue*, et Ballauf, depuis 1849, l'*Oldenburgisches Schulblatt*.

2. Cf. la biographie de Waitz dans *Allgemeine deutsche Biographie*, t. XL, p. 629, par Gerland.

3. Waitz, *Allgemeine Padagogik*, Braunschweig, 1852, 3e ed., par Willmann, 1883, avec biographie.

4. Waitz, *Allg. Padag.*, 2e ed., 1875, p. 29.

5. *Ib.*, p. 75.

6. *Ib.*, IIe partie, § 7 et suiv., p. 93 et suiv.

7. *Ib.*, p. 143.

8. *Ib.*, § 21 et suiv., p. 295 et suiv.

discipline, et la discipline, gouvernement. Les idées didactiques, les degrés formels, la concentration, la formation du cercle d'idées, la marche de l'enseignement, etc., sont négligés; par contre on tient plus de compte de la pratique d'alors.

Somme toute, Waitz, qui ne cite Herbart qu'assez rarement, s'était tellement éloigné du maître que l'attention générale ne s'était pas encore portée vers ce système si fécond, mais si peu accessible, et il fallait encore une dizaine d'années de réaction pour qu'il fût définitivement tiré de l'oubli.

Les fameux *Règlements scolaires prussiens* de 1854, qui visaient au rétablissement de l'ancienne école de l'Église, provoquèrent un tel mouvement, que bientôt une lutte générale s'engagea en faveur de l'école libérale, qui cherchait à s'abriter sous les grands concepts libéraux, notamment sous celui de Pestalozzi et de Herbart. Dans cette lutte, la doctrine Herbartienne fut définitivement ressuscitée et, par un singulier hasard, comme jadis les idées de Kant, elle partait d'Iéna pour sa route de conquêtes.

Un disciple fidèle qui avait suivi avec beaucoup d'intérêt les leçons pédagogiques du maître à Göttingue, Charles Volkmar Stoy (1815-1885)[1], après avoir fait connaissance de l'école secondaire à Weinheim, où il enseigna durant trois ans et demi, s'établit en 1843 comme « privat-docent » à l'Université d'Iéna. L'année suivante, il acquit la propriété d'un établissement d'éducation privée et, l'année même, il fonda à l'Université un séminaire pour les candidats à l'enseignement secondaire, dont les membres s'exercèrent à la mise en pratique des idées pédagogiques sur des élèves d'une école libre de la ville, mise à la disposition du séminaire. Ce fut la première pépinière où les idées de Herbart furent ensemencées et soignées avec un zèle, une adresse et un enthousiasme admirables.

A l'Université, Stoy, devenu plus tard professeur titulaire, professa les idées de Herbart, sans y apporter une critique ou des recherches spéciales. Dans ses écoles, surtout dans celle du séminaire, ces idées furent illustrées, appliquées et complétées par des mesures très pratiques. Il y organisait l'éducation à l'exemple de Salzmann, sans tomber dans les excès du philanthropinisme; il

1. Cf. la biographie de Stoy dans : *Allg. d. Biographie*, t. XXXVI, p. 474, par Sallwürk.

faisait travailler dans le jardin, dans l'atelier de l'école, on faisait tous les ans des voyages avec les élèves, etc.

Les élèves du séminaire, de jeunes théologues et des professeurs se répandirent en Allemagne, et les idées de Herbart commencèrent à circuler. M. Kern lança en 1853 une revue mensuelle[1], qui, dès le début, s'occupa de cette doctrine; de même la périodique très répandue de Dörpfeld[2]. Des ouvrages pédagogiques, parmi lesquels les opuscules de Stoy, se multiplièrent, préparant le terrain au premier grand ouvrage de l'école Herbartienne proprement dite, à l'*Encyclopédie* de Stoy[3].

Dans ce traité, le fidèle disciple expose méthodiquement et en un système sommaire, les idées du maître, avec la tendance nettement marquée à les faire fructifier pour la pratique. Avec une érudition remarquable et une expérience très sûre, se servant d'une langue facile et claire, il y rend à la cause Herbartienne un service très précieux, sans cependant apporter à cette doctrine de nouvelles idées. Divisant sa matière en parties philosophique, historique et pratique, il y fait entrer dans une large mesure l'éducation physique, de même que l'histoire de quelques principes pédagogiques; enfin il proclame la nécessité des écoles privées et des établissements de charité pour les enfants anormaux (écoles des aveugles, des sourds-muets, etc.), que Herbart avait complètement négligées. Pour la méthodologie, il avait en vue un ouvrage spécial; mais plus tard, changeant d'avis, il l'a fait entrer dans une seconde édition de l'*Encyclopédie*, en y ajoutant une bibliographie par laquelle il a rendu de grands services à ceux qui se préparaient à l'enseignement.

Déjà avant l'apparition de ce grand ouvrage, la pédagogie Herbartienne avait trouvé un autre foyer à Leipsig. Là, un philologue-juriste, qui s'était également établi comme « privat-docent », commençait à s'occuper de pédagogie; c'était Tuiskon Ziller (1817-1882)[4]. Il avait étudié la philosophie Herbartienne chez Hartenstein et Drobisch, deux disciples du maître; ensuite, après avoir été professeur de langues classiques au gymnase de Meiningen, plus

1. *Pädagogische Blätter*, Koburg, 1853-1856.
2. *Evangelisches Schulblatt*, fondée en 1857, Gütersloh.
3. K. V. Stoy, *Encyklopädie der Pädagogik*, Leipsig, 1861, 2e édit., 1878.
4. Cf. la biographie de Ziller dans : *Allgem. deutsche Biographie*, t. XLV, p. 227, par M. Rein.

tard député à la chambre du duché de Meiningen, il commença en 1853, à Leipsig, des leçons sur la philosophie du droit, sur le droit naturel, sur la théorie de la famille comme base de la politique générale et sur la pédagogie générale. Un ouvrage de Strümpell[1], également ancien élève de Herbart, et un opuscule de Stoy[2] lui suggérèrent l'idée d'une pédagogie générale d'après les principes de Herbart, et, se mettant aussitôt à l'œuvre, il en publie l'introduction de 1856[3].

Dans cet ouvrage Ziller expose les idées de Herbart, de Stoy, de Waitz et de Beneke sur la pédagogie en général, notamment sur le but, les sciences auxiliaires, sur les limites, la nécessité et les manières de l'éducation, et sur la base psychologique de la pédagogie. Le seul point où il s'écarte de Herbart est celui où il réclame la théologie à côté de la morale et de la psychologie comme troisième science auxiliaire[4]. Il accepte les doctrines psychologiques et morales de Herbart dans toute leur étendue, de même la division de la pédagogie en gouvernement, discipline et enseignement, et se propose de traiter chacune de ces parties séparément dans des ouvrages spéciaux.

Le premier parut en effet l'année suivante; il avait pour objet le gouvernement[5]. Dans ce livre, Ziller étale à profusion ce que Herbart avait déjà exposé sur le gouvernement des enfants. Il suit si docilement le maître qu'il déclare également que l'éducation physique n'entre pas dans la pédagogie, puisqu'elle dépend « des principes physiologiques » et que « la physiologie n'est pas une science auxiliaire de la pédagogie »[6].

Ces ouvrages prouvent que Ziller penchait déjà vers la voie doctrinaire-théorique, lorsque parut l'*Encyclopédie* de Stoy qui lui donna non seulement un nouvel élan, mais le conduisit à une modification essentielle de sa direction. Voyant que la pédagogie de Herbart, comme un système clos dans ses grandes lignes, ne se prête au développement que dans les détails et vers le côté pratique, il se pose comme unique tâche l'élaboration de la didactique.

1. Strümpell, *Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart*, 1843.
2. Stoy, *Haus-Pädagogik. In Monologen u. Ansprachen*, Leipsig, 1855.
3. Ziller, *Einleitung in die Allgem. Pädag.*, Leipsig, 1856.
4. *Ib.*, p. 14.
5. Ziller, *Die Regierung der Kinder*, Leipsig, 1857.
6. *Ib.*, p. 44.

Une société pédagogique ayant l'intention de fonder à l'instar de Stoy une école pratique pour l'instruction didactique des étudiants à l'Université, Ziller se mit en tête du mouvement et ouvrit en 1862 l'école du séminaire qui devint plus tard si célèbre. L'école fut organisée par Barth, ancien instituteur dans l'école pratique de Stoy, sur le modèle de ce dernier, avec les voyages, les travaux au jardin, les exercices physiques, etc., à l'exception du plan d'études. Tandis que Stoy devait suivre le plan d'études officiel du grand-duché de Saxe, Ziller avait les mains libres et pouvait s'adonner à des expériences qui lui fournissaient des matières en abondance pour ses ouvrages projetés.

Le premier fruit de cette entreprise pratique parut en 1864 sous le titre : *Fondements pour la doctrine de l'enseignement éducatif*[1] ; au sujet de ce livre Dörpfeld dit : « Avec cet ouvrage capital, son auteur faisait cadeau à l'école allemande d'une didactique scientifiquement élaborée, qui, au point de vue de l'originalité, de la profondeur et de la richesse d'esprit, est sans rivale dans la littérature pédagogique »[2]. L'ouvrage est en effet le chef-d'œuvre de son auteur. Ziller y développe les idées didactiques de Herbart d'une manière très ingénieuse, mais qui fut cependant, dans la suite, très discutée. On peut grouper ces idées autour de trois problèmes :

1° La concentration ;

2° Les degrés des étapes de la civilisation ;

3° Les degrés formels.

De ces questions, il ne traite dans cet ouvrage que les deux premières, sans cependant les faire sortir du cadre dans lequel il expose les idées de Herbart, en les éclairant et expliquant à l'aide de l'histoire pédagogique. Sur la troisième question il publia plusieurs articles, et ce ne fut qu'en 1876 qu'il la traita dans un second grand ouvrage, les *Leçons sur la pédagogie générale*[4].

En dehors de la concentration psychique de Herbart, Ziller réclame une concentration du plan d'études. Pour qu'on puisse

1. Ziller, *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*. Leipsig, 1864.
2. Dörpfeld, *Der didaktische Materialismus*, p. 5.
3. Die kulturhistorischen Stufen. Cf. Rein *Schuljahre*, t. I, p. 16.
4. Ziller, *Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik*. Leipsig, 1876. La 2e éd., complétée et annotée, parut en 1884 sous le titre : *Allgemeine Pädagogik*, éditée par Just.

former un cercle d'idées vraiment uni, « à chaque degré de l'enseignement, dans chaque classe d'école, il faut mettre au centre une matière autour de laquelle tout le reste soit placé périphériquement, et d'où partent des bandes de liaisons dans toutes les directions ; par là, les différentes parties du cercle d'idées de l'enfant seront unies et maintenues »[1]. Puisque l'enseignement est au service de l'éducation morale-religieuse[2], cette matière placée dogmatiquement au centre de tout enseignement est celle qui sert plus particulièrement à la formation du caractère religieux et moral. Il l'appelle *Gesinnungsstoff* et son enseignement *Gesinnungsunterricht*, c'est-à-dire un enseignement qui vise directement la culture des sentiments moraux et religieux[3].

Quelle doit être cette matière? A cette question répond le principe selon lequel le développement psychique de l'enfant correspond au développement de l'humanité à travers son histoire[4]. L'enfant doit parcourir dans une marche rapide les étapes de la civilisation, qui sont au nombre de huit. Les idées de chacune de ces étapes forment le centre de l'enseignement dont les matières correspondantes sont les suivantes[5] (Voir page 361).

Ce n'est pas ici le lieu de porter une critique sur ces deux idées de Ziller, qui furent, d'un côté, glorifiées avec une emphase sans égale, et, de l'autre, ridiculisées à outrance. Il est certain que chacune d'elles au fond est exacte : l'enseignement doit être concentré; d'autre part, la thèse de Hæckel, que le développement embryonnaire de l'individu donne en raccourci toute l'évolution, la phyllogénie du groupe, s'applique aussi à la vie psychique. Cependant la concentration de Ziller est devenue en réalité un travail de placage extérieur qui, au fond, ne fait que disperser les éléments qui constituent des unités logiques et des systèmes unis dans chaque branche des sciences. Quant à la philosophie de l'histoire qu'il veut appliquer aux enfants des écoles primaires, elle est tout à fait erronée. S'imaginer que l'enfant pourra traverser

1. Ziller, *Allgemeine Pädag.*, 2e éd., 1884, p. 455 et suiv.
2. *Ib.*, p. 373.
3. Ziller, *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*, p. 427, et *Allgemeine Pädag.*, 2e éd., 1884, p. 260.
4. Ziller, *Grundlegung*, p. 456.
5. *Ib.*, p. 457 et suiv., et *Allgemeine Pädag.*, 2e éd., 1884, p. 191 et suiv. — *Jahrb.*, 1874, pp. 166 et suiv. Cf. Rein, *Gesinnnugsunterricht*, dans *Pädag. Studien*, 1882, 2 Heft, et Rein, *Schuljahre*, t. I, 5e éd., p. 16 et suiv., et t. I à VIII, 1878-1896.

L'ANNÉE SCOLAIRE ÂGE	LES DEGRÉS DE L'ÉVOLUTION INDIVIDUELLE	DEGRÉS DANS LES MATIÈRES SERVANT À LA CULTURE MORALE ET RELIGIEUSE	
1re année, âge de 6 à 7 ans.	Absorption de la vie enfantine par l'imagination.	Contes, fables, épiques.	
2e année, âge de 7 à 8 ans.	Lutte contre les obstacles immédiats de la nature et reconnaissance de la valeur de la société.	Robinson.	
		Histoire sainte	Histoire profane
3e année, âge de 8 à 9 ans.	Soumission irréfléchie aux liens sociaux les plus rudimentaires.	Les patriarches.	Contes nationaux du pays natal.
4e année, âge de 9 à 10 ans.	Prédominance de la force individuelle dans le système moral.	L'époque des juges d'Israel.	L'épopée nationale, les Nibelungen.
5e année, âge de 10 à 11 ans.	Reconnaissance d'un ordre moral.	L'époque des rois juifs.	Les empereurs et les rois nationaux allemands.
6e année, âge de 11 à 12 ans.	Observation de l'ordre établi par l'autorité suprême.	La vie de Jésus.	La vie de Luther, les voyages de découvertes.
7e année, âge de 12 à 13 ans.	Culture du cercle d'idées, guidée par la perfection et la bienveillance.	Les apôtres.	Les guerres et la consolidation du protestantisme.
8e année, âge de 13 à 14 ans.	La perfection en accord avec ses semblables.	L'histoire de la Réforme et le catéchisme.	L'élévation nationale.

en réalité les phases de l'évolution humaine lorsqu'on lui enseigne l'histoire des différentes époques, c'est s'imaginer qu'en écoutant les compositions d'un musicien depuis son premier jusqu'à son dernier ouvrage, on deviendra par là même un musicien pareil à lui. Un regard sur les anciennes peintures montre combien il est difficile de faire abstraction de tout ce qui entoure l'homme et de se reporter dans un temps lointain où tout diffère de notre vie quotidienne. Peut-on exiger d'un enfant de huit à neuf ans de revivre dans l'imagination l'époque des patriarches, des juges ou des épopées nationales, lorsque nos meilleurs historiens n'en sont pas capables? La récapitulation de l'évolution humaine ne consiste pas dans l'étude d'événements plus ou moins avérés, mais dans l'ascension d'un état d'impuissance et d'inconscience enfan-

tine à l'état de l'activité réfléchie; dans l'ascension d'un état du brut égoïsme qui cède à l'instinct de l'appropriation, à la hauteur de l'altruisme de l'homme civilisé.

Dans le développement des degrés formels, Ziller fut beaucoup plus heureux[1]. S'appuyant sur l'idée de Herbart exprimée par l'articulation de l'enseignement dans certaines parties, il détermine tout d'abord ces parties. Chaque matière est divisée en portions, destinées à être traitées comme un tout dans une, deux ou plusieurs heures de classe. Ce sont les « unités méthodiques »[2]. Chaque unité méthodique doit être traitée strictement d'après les degrés formels, dont l'application est la suivante[3] :

Pour que l'enseignement puisse produire l'effet désiré, il faut dès le début s'assurer de l'attention de l'élève, en le plaçant immédiatement dans le cercle d'idées où se meut « l'unité méthodique ». Le seul moyen pour y arriver, c'est de commencer par indiquer le but de la leçon, soit dans une proposition, soit dans une question toujours serrée et objective, de façon à éveiller le désir de l'atteindre. Pour que l'élève puisse faire des efforts, il faut qu'il sache de quoi il s'agit, où il doit aboutir.

Le second pas consiste dans la préparation du terrain pour la nouvelle matière, par l'invocation des anciennes représentations ayant de l'affinité avec ce qu'on va enseigner. C'est donc l'application de la doctrine de l'aperception. Puisque les nouvelles représentations doivent être reçues, appropriées, incorporées par les anciennes, il faut tenir celles-ci prêtes, afin qu'elles puissent s'emparer immédiatement des nouvelles venues. Plus cette ancienne matière est claire et nette, plus elle sera capable d'assimiler la nouvelle. Donc, il faut l'éclairer par l'analyse. Cette analyse doit s'étendre sur tous les points auxquels la nouvelle matière se rapportera; on fait donc des anciennes matières un fondement pour toutes les parties des nouvelles.

Si les représentations appropriantes sont évoquées et mises en parfaite lumière, on présente la nouvelle matière par petites doses. C'est la synthèse, qui doit être conforme à la compréhension de l'élève, de telle sorte qu'il puisse donner immédiatement

1. Exposé dans *Allgemeine Pädagogik*, 2e éd., 1884, p. 259 et suiv. — *Jahrb.*, 1874, p. 112 et suiv., et dans d'autres articles.

2. Ziller, *Allgemeine Pädagogik*, 2e éd., 1884, § 23, p. 294.

3. *Ib.*, § 19, p. 163 et suiv., et §§ 23, 24, pp. 259 à 329.

une reproduction libre et cohérente de la matière enseignée. Ziller rejette donc les deux marches de l'enseignement tracées par Herbart, en faisant suivre immédiatement les deux fonctions psychiques, l'analyse et la synthèse, comme l'aperception l'exige. Les degrés suivants, l'association, le système et la méthode ne diffèrent pas essentiellement de ceux de Herbart.

En dehors de la théorie des degrés formels que Ziller élaborait dans tous les détails, il enrichit presque chaque partie de la didactique, surtout celle des formes de l'enseignement, où il fit adopter le nom de *Disputations-methode* pour la manière d'enseigner qui se sert de la conversation unie à l'argumentation [1].

Tous ces travaux sont sortis immédiatement de la pratique faite dans l'école d'application de son séminaire. D'une part, pour faire de la propagande à ces ouvrages et en général aux idées Herbartiennes, d'autre part pour entretenir des relations amicales avec les anciens membres de son séminaire, il lança, en 1865, en collaboration avec Ballauf, une revue mensuelle [2], mais, ne pouvant pas réussir avec elle, il eut l'heureuse idée de réunir les adhérents de la pédagogie Herbartienne en une société. C'est ainsi qu'il fonda en 1868 la *Société pour la pédagogie scientifique*, qui ne tarda pas, dès l'année suivante, à publier un *Annuaire*, et qui fut le foyer d'un travail aussi important que fécond.

Partageant dès lors tous les efforts de son caractère tenace et laborieux entre son séminaire et la société pédagogique, Ziller réussit bientôt à les placer au centre du mouvement Herbartien en Allemagne. Ce fut en vain que les anciens s'avisèrent qu'ils étaient des Herbartiens avant Ziller; en vain Stoy lança dès 1869 sa revue pédagogique [3]; en vain Strümpell commença à s'occuper de la pédagogie de son ancien professeur, tous deux pour contrebalancer Ziller. Celui-ci était trop favorisé par les circonstances extérieures. Depuis environ 1865, en Saxe les instituteurs primaires qui avaient très bien passé l'examen pour l'enseignement élémentaire, étaient admis aux études supérieures. Ces jeunes pédagogues suivirent tous les leçons de Ziller [4], dont les élèves dépassèrent bientôt en

1. Ziller, *Allgem. Pädag.*, § 19, p. 167, et § 23, p. 286.
2. Ziller et Ballauf, *Monatsblätter f. wissenschaftliche Pädagogik*, 1865.
3. Stoy, *Allgemeine Schulzeitung*, Darmstadt et Iena, 1869-1884.
4. Sallwurk, *Handel und Wandel der päd. Schule Herbarts*, 1885, p. 23. — Wesendonk, *Die Schule Herbart-Ziller*, 1885, p. 24.

nombre ceux de Stoy, qui avait interrompu son activité à Iéna et qui passa huit ans (1866-1874) comme professeur de philosophie à Heidelberg. Bientôt les idées de Ziller allaient triompher dans la société, au sein de laquelle une réaction ne tarda pas à se produire; mais il était trop tard, les élèves de Ziller étaient trop nombreux et trop impétueux. Stoy, et avec lui un certain nombre d'adhérents, leur abandonnèrent le terrain.

Deux écoles se formèrent ainsi : l'une très bien organisée, très vaillante et très combative, celle de Ziller; l'autre peu nombreuse, sans organisation, celle de Stoy. La première prenait Herbart à la lettre, en ajoutant aux détails tous les travaux minutieux de Ziller et s'attachant à la concentration à tout prix, aux degrés des étapes historiques et aux degrés formels de celui-ci. La seconde se basait sur l'essentiel de la doctrine Herbartienne, laissant dans l'application une large liberté à l'initiative de chacun. La première fut très laborieuse et, au grand bonheur de Ziller, elle produisit des ouvrages considérables. M. Rein, alors directeur de l'école normale à Eisenach, accepta cette doctrine dans ses publications [1] puis dans son grand manuel de didactique [2], avec lequel il a rendu le plus grand service à la pédagogie de Herbart, en montrant pour la première fois dans un ensemble comment on doit organiser l'enseignement pratique dans l'école élémentaire d'après son système.

Ayant remporté la victoire dans la société pédagogique, les Zilleriens s'attaquèrent à l'ancienne école, où « la serviette de l'écolier était le seul lien qui pût réunir les matières enseignées »; ils firent la guerre aux cercles concentriques, à tout enseignement non méthodique, au « verbalisme » [3], en un mot aux « pédagogues vulgaires », ces « gens, dont l'horizon ne s'étend pas plus loin que le bout de leur nez, » etc.

Toutes ces attaques ne tardèrent pas à provoquer une contre-attaque dirigée contre les exagérations incontestables de Ziller et de ses élèves, qui poussaient la « concentration » à un tel point que, après avoir parlé dans l'histoire sainte de Rebecca, ils y ajoutaient immédiatement une leçon d'histoire naturelle sur l'or,

1. Rein, *Pädagogische Studien*, depuis 1875.

2. Rein, Pickel, Scheller, *Theorie u. Praxis d. Volksschulunt.*, 8 vol., 1878-1896, plusieurs éditions.

3. Cf. Sallwürk, *Herbart und seine Jünger*, 1880, p. 5.

puisque l'héroïne portait un bracelet d'or. Ce furent surtout Bartels, directeur des écoles municipales à Gera[1], et Dittes, ancien directeur de l'école normale supérieure à Vienne[2], qui brandirent des armes redoutables contre « les scientifiques » qui, après la mort de Ziller (1882), livraient, la plume à la main, de véritables batailles à leurs adversaires. La lutte atteignit sa plus grande véhémence lors de l'apparition de l'excellent ouvrage de M. Fröhlich, qui cherchait à populariser les idées de Herbart en condamnant l'interprétation de Ziller[3]. Pendant une dizaine d'années, des flots d'encre furent prodigués de part et d'autre; ils eurent pour conséquence l'éclaircissement des idées de Herbart, de Stoy et de Ziller, et l'éveil de l'attention générale sur cette doctrine pédagogique.

Déjà, en 1883, cette théorie avait gagné tant de terrain que le gouvernement prussien, dans la province de Saxe, donna ordre aux directeurs des écoles secondaires d'étudier cette question : « Dans quelle mesure les principes didactiques de Herbart-Ziller-Stoy peuvent-ils être utilisés pour les écoles supérieures? » Les réponses furent données dans des travaux très consciencieux, résumés dans un ouvrage de Frick et Friedel[4]; elles acceptent presque unanimement la théorie des degrés formels au sens de Ziller, avec une application libérale, mais elles rejettent la concentration à outrance et les degrés des étapes historiques[5]. Le ministère de l'instruction publique du royaume de Saxe demanda également l'avis des inspecteurs sur cette question et recommanda aux instituteurs l'étude des degrés formels. Depuis, les théories Herbartiennes furent discutées et traitées dans toutes les sociétés pédagogiques et même dans les réunions des théologiens[6].

Les esprits échauffés s'étant calmés, un travail très fécond commença au camp des Zilleriens, ayant actuellement pour organe l'Annuaire de la *Société pour la pédagogie scientifique*, sous la présidence de M. Vogt, professeur à l'Université de Vienne, et pour centre le séminaire pédagogique et l'école d'application, dirigé

1. A l'occasion de l'Allgem. deutsche Lehrerversammlung à Karlsruhe, 1880.
2. Dans sa revue *Pädagogium*, Vienne, 1881, et suiv.
3. Frohlich, *Die wissenschaftliche Pädagogik*, Vienne, 1883, 7e éd., 1901.
4. Frick-Friedel, *In wieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsatze fur den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten*, 1883.
5. *Ib.*, p. 92 et suiv.
6. Par exemple dans la « Pastoralconferenz » à Klosterlausnitz. Cf. Herman und Bräger, *Die Verhandlungen*, etc., Altenburg, 1888.

par M. Rein, professeur à l'Université d'Iéna. De nouvelles recherches furent faites sur les degrés des étapes historiques et sur la concentration ; les degrés formels furent élaborés dans des travaux très précieux ; les monographies se multiplièrent sur des questions spéciales des différentes parties de la psychologie, de la morale et de la didactique, et l'on procéda à la mise en pratique. A Iéna, dans l'école d'application de l'Université, sous la direction de M. Rein, et à Altenbourg, dans les écoles municipales, sous la direction de M. Just, ces idées furent appliquées avec des modifications nécessaires, essais au sujet desquels les opinions sont encore partagées.

Les élèves de Stoy, de Ziller et surtout ceux de M. Rein, qui à l'Université et dans les cours de vacances à Iéna dépassent annuellement le chiffre de 300, venant de tous les pays civilisés, ont répandu partout les doctrines du maître; et, avec les 800 membres de la *Société pour la pédagogie scientifique*, qui tous se sont engagés à propager leur doctrine par la plume et par la parole, ils ont fondé partout des sociétés et des cercles pour la diffusion de la « pédagogie scientifique »; ils ont produit dans toutes les langues civilisées une littérature de plusieurs milliers d'ouvrages et d'articles.

Dans l'appendice nous donnons le titre des principaux ouvrages qui méritent le mieux une attention particulière, avec un tableau sommaire des principaux adhérents de l'école, enfin un tableau comparatif des degrés formels, dont la théorie peut être considérée comme le premier résultat définitif de la pédagogie de Herbart dans la pratique.

CONCLUSION

Conformément au plan adopté, nous avons essayé de donner un exposé exact de la pédagogie de Herbart, telle qu'elle se dégage au point de vue pratique de l'ensemble de son œuvre et de la situation pédagogique de son temps.

Sans rien changer au système, sans y rien mêler, nous avons suivi le plan de l'auteur et conservé la forme même qu'il lui a donnée, en nous attachant partout consciencieusement au sens strict de sa propre parole. Ensuite, reprenant les idées fondamentales, nous les avons exposées au jour de la science actuelle de l'éducation, dans une critique qui, vu l'étendue de la matière, a dû rester nécessairement incomplète, mais qui pourra pourtant — croyons-nous — suffisamment motiver un jugement impartial sur la valeur qu'on doit leur attribuer.

Maintenant nous avons à revenir dans un court résumé sur les questions qui se sont présentées au début de notre étude : doit-on s'opposer à la diffusion de ces idées, ou peut-on, et dans quelle mesure, en faire profiter la pédagogie française?

Dans les livres de Herbart, on rencontre parfois l'affirmation que Fichte l'avait renseigné surtout par ses erreurs. On serait tenté de se servir d'une allégation semblable vis-à-vis de Herbart. Les erreurs capitales que nous avons relevées au cours de notre critique sont en effet très instructives, tant prises séparément que dans leur ensemble. Un œil attentif remarquera facilement qu'on les rencontre partout où l'auteur part des notions métaphysiques, en se servant de la déduction. Mais, sitôt qu'à côté du philosophe spéculatif le praticien se révèle, des observations fines, des remar

ques justes et des conseils dignes de toute considération surgissent. N'est ce pas l'avertissement précieux, que le pédagogue doit se méfier de toute spéculation pure qui ne sort pas directement de l'expérience, et qu'il doit se garder de toute application déductive d'une abstraction précipitée?

S'il n'y avait donc que de graves erreurs dans cette doctrine, comme de rares critiques le prétendent, si l'œuvre dans son ensemble n'était que « merveilleusement propre à montrer aux éducateurs la voie où ils ne doivent pas s'engager, et combien manque d'exactitude l'application des sciences exactes à l'éducation »[1], le temps consacré à sa lecture ne serait néanmoins pas perdu.

Mais ce n'est pas par des leçons négatives que les idées de Herbart se recommandent. A l'exception de quelques critiques acharnés, les adversaires mêmes reconnaissent le profit réel que fournit l'étude de cette doctrine. Ceux, dit Moller, qui, au bon vouloir d'entrer dans les pensées d'autrui et d'accepter la vérité là où elle apparaît et sous la forme qu'elle offre, savent joindre l'indépendance du jugement, de l'expérience et en même temps une certaine prudence dans la réception des idées étrangères, liront certainement avec beaucoup de profit l'œuvre pédagogique de Herbart[2]. M. Bartels, tout en combattant le « Herbatianisme », dit aussi avec Schumann : c'est un chef d'œuvre duquel on peut encore beaucoup apprendre[3]. M. Wolff, un autre critique, avoue qu' « il faut reconnaître sans restriction le grand enthousiasme, l'admirable zèle et l'ardeur que Herbart a témoignés pendant toute sa carrière scientifique, à l'enseignement et à l'éducation comme à des choses sacrées »[4]. Il est bien évident qu'un tel enthousiasme devra produire le meilleur effet sur ceux qui se vouent à l'éducation de la jeunesse; c'est pourquoi les critiques dans la conférence des pasteurs à Klosterlausnitz, malgré leur aversion contre l'école Herbartienne, souhaitent que chaque instituteur (professeur) connaisse les œuvres pédagogiques de Herbart et de son école[5].

1. Dereux, *La Psychologie appliquée*, Rev. Pédag., t. XVIII, 1891, p. 217.
2. Moller, dans Schmid, *Encycl.*, III, p. 372.
3. Bartels, *Die Anwendbarkeit*, etc., p. 15.
4. Wolff, *J.-F. Herbarts pädag. Schriften*, t. I, p. 110.
5. Hermann et Bräger, *Die Verhandlungen*, etc., p. 11.

Toutefois l'impression subjective que produit l'œuvre de Herbart sur le lecteur, et dont les adversaires reconnaissent l'utilité, est à notre avis aussi peu importante que le rôle de Herbart comme continuateur des travaux de ses prédécesseurs. Quand M. Rein dit : Les efforts pédagogiques du XVIII[e] siècle liés aux noms de Lessing, Schiller, Gœthe, Basedow, Pestalozzi et Kant, se concentrent en une unité scientifique chez Herbart[1], il assigne certainement à son maître une place honorable dans l'histoire de la pédagogie, mais il ne touche pas son mérite principal. Il en est de même quand M. Hennig dit : Comenius et Pestalozzi sont les bases fondamentales sur lesquelles s'élève l'organisation de l'enseignement et de l'éducation allemande, cependant solidité et stabilité ne furent données à l'édifice que par Herbart, grâce aux compléments nécessaires qu'il lui apporta[2]. Ce serait réduire ce système à un ensemble d'idées mortes que de lui attribuer avant tout une importance historique.

Une doctrine qui a su donner naissance à une littérature de jour en jour croissante, à une multitude de sociétés pédagogiques de plus en plus florissantes; une doctrine qui entraîne sans relâche à de longues séries de travaux consciencieux et assidus, qui éveille et entretient de si louables efforts scientifiques et un intérêt si général et si intense pour la science de l'éducation; une doctrine qui, par une série de monographies, de guides spéciaux et d'écoles modèles, fut capable d'implanter dans des milliers d'écoles une meilleure méthode d'enseignement, et qui, à elle seule, a rehaussé de beaucoup le niveau des écoles allemandes, — une telle doctrine est des plus vivantes, et, quelles que soient ses erreurs, elle est certainement digne de toute l'attention de ceux qui ont à cœur la grande œuvre de l'éducation.

On a souvent cherché les éléments de cette vitalité extraordinaire de la doctrine Herbartienne. Généralement on prétend en trouver la cause dans le fait qu'elle fut « solidement établie sur la double base de la morale et de la psychologie » et qu' « elle comprend dans des détails nombre de vues très justes ».

Bien que cette double base, telle que la conçoit Herbart, soit loin d'être aussi solide que les Herbartiens le prétendent, il faut

1. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, t. I, p. 29.
2. Hennig, *Herbart, nach seinem Leben*, etc., 2[e] éd., p. 126.

néanmoins reconnaître à Herbart le mérite d'avoir montré clairement l'utilité de ces deux sciences auxiliaires, surtout celle de la psychologie. Nous avons vu comment il s'appuie dans chaque matière d'enseignement, à chaque pas de sa méthode, dans chaque leçon, dans toutes les mesures de discipline ou de gouvernement, en un mot dans les moindres détails de l'éducation, sur la psychologie, ce qui crée sans doute un facteur essentiel de son succès. Quant aux détails justes, il y en a certainement dont la valeur ne saurait échapper à personne. Lorsque Herbart dit : La pression, appelée gouvernement, doit graduellement faire place à une direction amicale et l'obéissance aveugle à l'obéissance voulue de l'élève; il faut s'assurer avant tout de l'amour et de l'autorité; les punitions doivent autant que possible imiter les conséquences naturelles de la faute; on ne doit pas attacher une grande valeur éducative aux récompenses ou à l'émulation; l'enseignement doit s'étendre sur le double domaine de la nature et du commerce des hommes; chaque heure de classe doit être la continuation de la précédente et la préparation de celle qui suit; chaque nouvelle matière doit être composée autant que possible d'éléments connus; chaque leçon doit être soigneusement préparée; l'enseignement doit toujours et partout contribuer à la formation du caractère; l'éducation doit être appropriée au tempérament, au caractère individuel, à l'état d'esprit de celui qui la reçoit, etc., etc., il donne là des conseils qui méritent la plus grande attention de la part de l'éducateur.

Toutefois, ni la base psychologique, ni ces excellents détails, ni le fait qu'il traite ces questions d'une manière systématique et non pas accidentellement, ne sauraient assurer à ces idées la force d'expansion dont elles ont fait preuve.

Ce qui fait à notre avis l'incomparable fécondité du système, c'est sa situation particulière dans la science de l'éducation, et certains traits caractéristiques qui, au premier abord, semblent assez insignifiants.

La pédagogie comme science, née avec les ouvrages de Niemeyer, de Schwarz et de Herbart, commence à s'épanouir. Un travail laborieux s'annonce, et le nombre s'accroît de ceux qui se dévouent à la théorie de cet art que Luther avait déjà appelé l'un des deux plus beaux de tous les métiers. Comme partout où l'on rencontre des efforts de l'esprit humain, sur ce terrain aussi, de grandes

figures se dressent devant ceux qui veulent y pénétrer. On ne peut les éviter, il faut s'expliquer avec elles. Soit qu'on accepte leurs doctrines, soit qu'on les réfute, toujours est il qu'on ne peut les négliger Herbart restera pour toujours une de ces figures dans le domaine de la pédagogie, parce qu'il a le premier conçu la science de l'éducation sous une forme rigoureusement systématique. Par conséquent, l'étude de son œuvre sera toujours indispensable aux débutants en cette matière.

Quelle que soit la valeur intrinsèque de ce système, il a le mérite incontestable d'avoir posé nettement et clairement les questions à résoudre. Prenons au hasard un exemple.

On ne peut espérer, dit Herbart, une amélioration de l'éducation comme art, sans une préparation par la science. Donc, le premier devoir qui nous incombe, c'est d'ériger la pédagogie en science; et là, il ne s'agit pas de quelques explications pour l'art du petit maître d'école, mais de la synthèse résultant de l'expérience historique et des sciences philosophiques. Nous voilà déjà loin de l'éblouissant roman de Rousseau, des brillants essais de Spencer qui promène ses regards à travers le monde comme jadis Montaigne, et des tâtonnements de Pestalozzi qui « n'a guère pédagogisé, que pour les petits enfants, et pour l'instruction élémentaire »[1]. Un travail déterminé est assigné à tous ceux qui veulent faire l'œuvre d'éducation : ils n'ont qu'à commencer.

Quand on se met au travail, dit il, il faut savoir ce qu'on veut. Or, sait on le véritable but de l'éducation? Connaît-on les moyens pour l'atteindre? Qui nous dira quelles matières on doit enseigner? Et quelle sera la méthode? L'éducateur doit se rendre compte à chaque pas de ce qu'il fait, lorsqu'il gouverne, lorsqu'il enseigne ou lorsqu'il discipline son élève, et ainsi de suite, partout, des problèmes déterminés avec la précision du mathématicien. Bien poser les questions, c'est faire faire le premier pas à leur solution.

Mais Herbart fait davantage : il indique en même temps clairement la voie par où l'on doit aborder les problèmes.

S'il s'agit de savoir quel est le but de l'éducation, on s'adressera à la science qui nous renseigne sur la fin suprême de la vie humaine. Pour savoir comment diriger la vie mentale, on s'adresse

1. Compayré, *Herbart*, p. 6.

à la science qui nous révèle les mystères du monde psychique. S'il s'agit du but de l'enseignement, ou de la discipline, on n'a qu'à le demander au but suprême de l'éducation. Pour la construction d'un plan d'étude, pour le choix des matières, pour leur contexture, pour leur élaboration dans l'enseignement, partout, Herbart substitue à la confusion des idées régnantes des principes, qui se détachent avec un certain relief de son œuvre, et dont il indique clairement les sources.

L'importance de ces traits caractéristiques devient évidente quand on considère que l'éducateur qui se met au travail ne peut songer à imiter le roman de Rousseau, ni se demander sans cesse si Pestalozzi avait fait les mêmes expériences et avec quel résultat? Mais il peut et il doit même se poser les questions que Herbart soulève et exprime avec une clarté parfaite. A chaque pas que l'éducateur fait, il doit se demander : Ai je bien compris les aptitudes spéciales de mon élève? Quel est le degré de son éducabilité et quelles en sont les lacunes, ou les ressources? Quelles sont les relations familiales, scolaires, sociales, dont je dois tenir compte? Ensuite, à chaque pas qu'il fait dans l'enseignement, il doit se demander : Que sait déjà l'enfant sur le point que je vais enseigner? Que sait-il par expérience? Que sait-il par les leçons précédentes? et même, jusqu'à quel point peut il se dire lui-même ce qu'on va maintenant lui apprendre? Quel objet attire en ce moment son intérêt? La matière est-elle bien choisie? Est elle conforme à sa compréhension, d'accord avec les circonstances extérieures, avec le plan, avec le but proposé? L'arrangement en est-il exact, et la méthode conforme aux mouvements psychiques, aux degrés formels? Ai-je réussi à éveiller l'attention, l'attente, à assurer une aperception solide, des associations durables, des abstractions claires et distinctes? Ai-je bien groupé les éléments et bien préparé l'application? Ai-je bien saisi l'occasion pour influer sur son cœur, pour cultiver son goût, pour le rendre meilleur, pour le ramener vers l'idéal moral? Quelles lacunes l'éducation a-t elle laissées dans le caractère de l'enfant? Que faire pour y remédier? et ainsi de suite. Et, si l'éducateur se pose sans cesse ces questions, comme l'exige Herbart, il en résulte pour lui une manière toute nouvelle de considérer les élèves et les matières d'enseignement, un intérêt particulier à étudier les uns et les autres dans leurs rapports mutuels. C'est là que ce système

amène forcément, et c'est certainement le premier secret de son succès.

Cette précision mathématique dans la façon de poser les problèmes et de délimiter nos devoirs est d'autant plus précieuse, qu'elle touche à la question fondamentale des affaires scolaires. Elle montre qu'on ne doit pas se faire d'illusion sur l'efficacité des ordonnances ou des prescriptions. Tant que chaque instituteur, chaque professeur ne se pose pas ces questions à tout instant, on ne peut espérer aucune amélioration de l'instruction publique.

Un second groupe de traits caractéristiques qui font la force vitale du système doit être cherché, nous semble-t-il, dans sa conformité avec le progrès et avec les tendances que décèle l'évolution des sciences philosophiques.

Jamais pédagogue n'a exprimé une telle foi dans le progrès de l'humanité que Herbart dans sa morale, qui repose entièrement sur la pensée que la volonté, qu'elle soit individuelle ou sociale, tend spontanément vers la réalisation des rapports esthétiques, principes de l'ordre moral ; et que, par conséquent, l'humanité s'achemine nécessairement vers l'état idéal, vers « la société animée ». C'est une folie, s'écrie-t-il, de vouloir ramener l'homme à l'état primitif de la nature, et de prétendre qu'il faut opter entre « faire un homme ou un citoyen ». Ni la civilisation n'est opposée à la nature, ni l'intérêt social à celui de l'individu. Tout au contraire, le plus grand service qu'une génération puisse rendre à l'autre, c'est de « la faire bénéficier de ses essais », c'est de lui transmettre « la masse de plus en plus considérable, de mieux en mieux ordonnée et systématisée des expériences antérieures »[1]. Quant au but suprême de l'homme, il est impliqué dans la « société animée », en dehors de laquelle il n'y a pas de véritable vie morale.

Profondément pénétré de l'idée de progrès, Herbart combat avec une énergie extrême toute doctrine qui s'oppose à son avis, à l'ennoblissement par l'éducation de l'individu comme membre de la société. Il lutte non seulement contre l'esprit destructeur de Rousseau et contre le fatalisme de Spinoza, mais également contre l'idéalisme de Fichte et contre l'impératif catégorique de

1. Mauxion, *L'Éducation par l'Instruction*, p. 71.

Kant qui, selon lui, n'assurent pas le progrès moral. Dans cette foi inébranlable, Herbart a certainement exagéré la portée éducatrice de l'instruction. Mais il n'en reste pas moins vrai que l'efficacité de l'enseignement fut profondément méconnue avant lui, et que l'éducation par l'instruction n'est pas une chimère. Si l'école peut contribuer au progrès, elle ne pourra le faire essentiellement que par l'instruction, étant donné que l'éducation proprement dite restera, toujours et avant tout, l'affaire de la famille.

L'idée du progrès, au sens de Herbart, est le principe fondamental de toute éducation. Jamais le pessimisme ou le fatalisme ne pourront réussir en pédagogie. Notre âme s'accroche instinctivement de toutes ses forces aux espoirs d'un avenir meilleur, à la possibilité d'un perfectionnement de l'individu et de la société, et à la croyance que le progrès de l'humanité est lié au développement des sciences et à l'épanouissement de l'instruction publique. C'est donc une idée conforme au besoin naturel de notre âme, de nos aspirations, dont Herbart a fait l'apothéose et, cela aussi explique son grand succès.

Avec un pressentiment de l'évolution future, il s'oppose également à l'individualisme du XVIII[e] siècle, exprimé dans les penchants égoïstes de Rousseau et dans la conception étroite du cercle dans lequel devra s'enfermer l'élève de Pestalozzi. Son âme s'affranchit de ces gênes, et par l'intérêt multiple il embrasse le monde tout entier pour vaincre l'égoïsme enraciné dans l'étroitesse du Moi, et pour faire place à l'altruisme qui a si profondément transformé l'aspect du monde scientifique, en y introduisant les sciences sociales.

Cette conformité avec l'esprit des temps modernes, grâce à laquelle Herbart a donné naissance à la pédagogie sociale, doit nécessairement contribuer à l'épanouissement du système et lui assurer une actualité de haute importance.

Cependant, plus encore que ces traits caractéristiques, les attaques vigoureuses qu'implique cette doctrine contre certains préjugés pédagogiques ont dû agir. Ce n'est pas par des invectives qu'on peut subvenir à l'amélioration d'un état social, comme le croyait Rousseau; il n'y a qu'un moyen pour remédier au mal, c'est de faire le bien tout en montrant les dangers qui nous menacent. C'est ce que fait Herbart.

Plus que tout autre, il montre les dangers que court une société qui tend à confier l'éducation tout entière à l'école. L'éducation est essentiellement l'affaire de la famille, et, si celle-ci ne remplit pas ses devoirs, nul ne saurait se substituer à elle. L'école n'est qu'un expédient. L'éducation dans des « casernes » ou, comme il dit, « le travail de fabrique », quand il devient exclusif, doit tôt ou tard conduire à un désastre social. Il faut rendre l'enfant à la famille et tâcher de l'élever dans son sein. La question touche au vif l'organisation scolaire française, elle mérite donc une attention d'autant plus soutenue.

En outre, comme s'il avait prévu les luttes qui s'engagent actuellement autour de l'école, il a protesté d'avance contre toute usurpation dans ce domaine. M. Rein insiste avec raison sur son mérite d'avoir construit un système exempt de tout particularisme ecclésiastique et politique, reposant uniquement sur la base universelle, humanitaire [1]. Sur ce point, il a également une importante actualité, surtout comme l'incomparable appui des tendances de la pédagogie française auxquelles nous avons fait allusion dans l'avant propos.

Une autre protestation énergique qu'implique l'œuvre de Herbart, est dirigée contre cette superstition qu'il suffit d'avoir des connaissances dans une science quelconque pour pouvoir l'enseigner et faire œuvre d'éducation. La question est aussi à l'ordre du jour. C'est pour caractériser l'état présent que M. Chabot dit, non sans malice : « Quiconque a bien fait une version latine ou une composition de grammaire a tout ce qu'il faut pour tenir une classe de sixième, cultiver l'esprit et le caractère de quarante enfants de dix ans » [2]. C'est d'un double point de vue que Herbart combat ce préjugé tenace, qu'il a du reste profondément ébranlé. D'une part, il dit avec Érasme : « Un long exercice dans ceci ou dans cela peut être d'une grande utilité, j'en conviens, mais seulement pour le sage qui connaît bien les préceptes de la bonne manière d'agir [3] ». Mais, d'autre part il ajoute qu'on ne peut apprendre à enseigner en lisant des livres. La théorie et la pratique doivent se combiner, ou, comme disait Rousseau, il faut

1. Rein. *Pädagogik in systematischer Darstellung*, t. I, p. 30.

2. Chabot. *La Pédagogie au Lycée*, p. 96.

3. Erasmus, *Declamatio*, etc., dans Israel, *Sammlung selten gewordener pädag. Schriften*, t. II, p. 12.

avoir des instruments et bien connaître leur usage. C'est pourquoi il a créé son école d'application, où les futurs professeurs devaient assister aux classes et les faire. Il a donc résolu, il y a une centaine d'années, le problème de la préparation professionnelle à l'enseignement, et les remarquables ouvrages de MM. Langlois [1] et Chabot [2] prouvent quel précieux service nous rend sur cette question son œuvre, et l'œuvre de son école.

On pourrait beaucoup allonger cette liste de mérites, en montrant combien Herbart est un inspirateur suggestif dans toutes les questions d'éducation. Notre critique fait voir à l'évidence qu'il éclaire le vaste domaine de la pédagogie dans toute son étendue, et qu'il y a introduit des principes qui resteront à la base de toutes les recherches pédagogiques futures.

Parmi ces principes il y en a trois, qui font à nos yeux la grandeur du système. Nous les avons examinés, ce sont les idées de l'intérêt, des degrés formels et de la concentration.

La première est le premier flambeau qui éclaire le dédale des plans d'études. Depuis Rabelais, on voulait enseigner tout. Herbart nous apprend à renoncer à ce rêve. Il a sauvé la jeunesse d'un écrasement inévitable par la masse des connaissances, croissant de jour en jour.

La seconde idée protège la jeunesse contre le dilettantisme en matière d'instruction, et contre la présomption non moins dangereuse que chaque instructeur devrait avoir sa méthode personnelle d'enseignement. Herbart pose nettement la question : L'action d'apprendre est-elle un processus psychique ou non? Si non, il n'y a pas d'enseignement possible. Si oui, ce processus est dirigé par des lois immuables, que nul éducateur ne pourra modifier. Sans connaître ces lois et sans s'y conformer, il n'y a pas d'enseignement non plus. Pestalozzi disait : « Je crois qu'on ne peut penser faire un pas en avant dans l'enseignement du peuple en général tant qu'on n'aura pas trouvé les formes d'enseigner qui rendent l'instituteur, au moins jusqu'à un certain point, l'outil mécanique de la méthode, dont les résultats doivent jaillir de la nature de leur forme et non pas de l'art de l'homme qui les manie [3] ». Herbart élargit cette pensée et l'applique à tous

1. Langlois, *La Préparation professionnelle*, Paris, 1902.
2. Chabot, *La Pédagogie au Lycée*, Paris, 1903.
3. Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, lettre I, Seyff., t. XI, p. 125.

les degrés de l'enseignement. Non seulement pour le petit maître d'école, mais pour quiconque s'occupe de l'instruction, soit élémentaire, soit secondaire, soit supérieure, partout il n'y a qu'une méthode possible, celle qui est conforme aux lois psychiques. Lui-même nous en donne l'exemple en enseignant la philosophie à l'Université d'après les quatre degrés formels. Que de fois s'adressa-t-on encore à Herbart, pour prouver que la méthode de travail fournie par d'excellents maîtres dans les études supérieures, est toute différente d'une méthode d'enseignement?

La troisième idée, à elle seule, suffirait pour assurer à son auteur une place au premier rang des penseurs de tous les temps. Établir l'unité de la vie mentale en y introduisant l'ordre et l'enchaînement des connaissances, des sentiments et des désirs, c'est assurément une des plus belles et des plus hautes pensées qui aient jamais été exprimées. Elle touche l'intérêt vital de notre société : « Le danger le plus grave, dit Treitschke, le grand historien, qui menace la civilisation de l'homme moderne est dans la dispersion, dans l'éparpillement de notre vie mentale... A aucune époque de l'histoire du monde, sauf peut-être au temps de la décadence de l'Empire romain, le danger de l'aplatissement et de l'instabilité mentale n'a été aussi grand qu'aujourd'hui »[1]. Sur ce point la pédagogie de Herbart mérite donc la plus grande attention.

En résumé, la doctrine que nous venons d'étudier présente non seulement « un caractère de grandeur et une portée philosophique que nul ne saurait méconnaître »[2], mais encore une portée pratique de la plus haute importance; c'est pourquoi on ne saurait trop souhaiter la diffusion des idées Herbartiennes en France, non pas tant pour les y faire triompher, que pour y introduire l'étude du système.

1. Treitschke, *Preussische Jahrbücher*, 1883, p. 161 et suiv.
2. Mauxion, *L'Education par l'Instruction*, p. 187.

APPENDICE

TABLEAU COMPARATIF

DES DEGRÉS DE L'ENSEIGNEMENT CHEZ LES AUTEURS PRINCIPAUX

AUTEURS	DEGRÉS DE L'APERCEPTION		DEGRÉS DE L'ABSTRACTION		APPLICATION
Pestalozzi.	I. Intuition.		II. Réflexion.		III. Application.
Dörpfeld.	I. Apercevoir. a) Introduction.	b) Intuition.	II. Penser. a) Comparaison.	b) Récapitulation.	III. Application.
Herbart.	I. Clarté.		II. Association.	III. Système.	IV. Méthode.
Ziller.	I. But et analyse.	II. Synthèse.	III. Association.	IV. Système.	V. Méthode.
Wiget.	I. But et analyse. a) L'Intuition. A. Le savoir.	II. Synthèse.	III. Association. b) La notion.	IV. Systématisation.	V. Application. B. Le pouvoir.
Vogt.	I. Analyse.	II. Synthèse.	III. Association.	IV. Système.	V. Fonction.
Rein.	I. Préparation.	II. Exposé.	III. Combinaison.	IV. Résumé.	V. Application.
Frick.	I. Préparation.	II. Synthèse.	III. Association.	IV. Système.	V. Fonction.
Commentaires.	a) Indiquer le but de la leçon. b) Éveiller les anciennes représentations.	a) Exposer, b) Récapituler La nouvelle matière.	a) Comparer, b) Lier Les nouvelles et les anciennes représentations.	a) Faire ressortir, b) Formuler L'idée abstraite.	a) Graver dans la mémoire. b) Rendre mobiles Les connaissances acquises.

TABLEAU

DES DEGRÉS DE L'ENSEIGNEMENT DANS

But : **La culture de la**

1° PAR L'ÉDUCATION DE L'ENTENDEMENT (intuitions,
2° PAR L'ÉDUCATION DE LA PARTICIPATION (à la vie
3° PAR L'ÉDUCATION DE LA VOLONTÉ.

DEGRÉS	BUT
I. — *Préparation.* a) Préciser la tâche. b) Conversation préalable, coup d'œil préliminaire.	a) Établir une liaison avec le cercle d'idées présent. Éveiller l'attente. b) Éveiller resp. corriger et compléter la matière brute déjà acquise. Établir les bases des intérêts.
II. — *Synthèse.* Exposer. Présenter. Faire comprendre.	Produire de nouvelles intuitions et représentations (concrètes, abstraites, extérieures, mentales). Préparation de l'intérêt multiple (sympathique, social, relig., empir., spécul., esthét.).
III. — *Association.* Coup d'œil rétrospectif. Pénétration plus profonde.	Former le jugement et aiguiser l'intelligence. Cultiver le sens historique, géographique, mathématique, de la nature et des langues, etc. Préparation de l'intérêt concentré.
IV. — *Système.* Résumé.	Former la pensée abstraite et systématique. Construire l'ensemble des connaissances (intuitions, représentations, idées), et l'ensemble des sentiments (pour la nature, pour l'humanité, le monde terrestre et éternel). Formation de l'intérêt multiple et concentré.
V. — *Fonction.* Application, exercice. Penser méthodiquement.	Former la volonté. Démonstration de l'intérêt acquis.

SYNOPTIQUE

L'ÉCOLE HERBARTIENNE D'APRÈS FRICK

personnalité morale.

représentations, idées concrètes et abstraites).
humaine, à la nature, à l'État, à l'Église, etc.).

MOYENS
a) Formuler le but de la leçon dans une proposition (question, etc.). *b*) Reproduction et correction des anciennes représentations.
Présentation de la matière bien déterminée et divisée en unités méthodiques, d'une manière vivante, propre à être ressentie par l'élève, et qui l'introduit dans les profondeurs des éléments constitutifs de la morale, en suivant les moments psychiques de la progression et du repos.
Consolider et condenser les intuitions et les représentations acquises, en éveillant des réflexions en vue de la pénétration et du recueillement, qui se portent en avant, en arrière, qui répètent, rendent compte, comparent, qui groupent, lient, résument et cherchent à établir les rapports des objets, les relations des effets aux causes, du but au moyen, des conditions aux suites, en appliquant le parallèle, le contraste, les combinaisons et la formation des séries.
Ranger et ordonner les unités méthodiques en un ensemble systématique. La connexité des grandes unités sert à la formation des grandes séries d'idées.
Exercices de solution de problèmes oraux, écrits, plus ou moins compliqués, mais bien préparés.

MARCHE ANALYTIQU

A) DOMAINE DE L'ENTENDEMENT

D'APR

I. — Intérêt empirique.

1. *Matières :* Le corps humain, meubles, outils, animaux, plantes; les actio et les relations les plus simples des hommes, les éléments de la géographi de l'histoire naturelle, de la grammaire, etc.; le cercle d'idées s'élargit p l'enseignement descriptif.
2. *Procédé : a) Clarté :* montrer, faire toucher, mettre en mouvement les objet L'observation va du tout aux parties que l'on décompose en plus petit parties encore, jusqu'à l'isolement des traits particuliers.

   b) Association : Comparer les détails; assigner leur place dans le tem et dans l'espace; réunir les parties.

   c) Système : Donner de ce qui a été montré et associé un résumé syst matique, montrer les changements résultant de l'association.

   d) Méthode : Faire voir l'utilité des choses; philosopher en cherchant place des objets dans la classification générale.

II. — Intérêt spéculatif.

1. *Matières :* Les rapports constants et nécessaires dans les phénomènes de nature et dans la vie humaine.

2. *Procédé : a)* Montrer, mettre en relief les relations des effets aux causes, d but aux moyens, des conditions aux résultats, des rapports logiques, etc par l'expérimentation.

   b) Associer les expériences particulières; établir le parallèle entre l phénomènes, faire ressortir l'ensemble des causes et des conséquences.

   c) Systématiser, chercher les définitions, délimiter les notions.

   d) Développer les propres pensées.

III. — Intérêt esthétique.

1. *Matières :* Le beau dans la nature et dans l'art, dans le commerce d hommes, dans l'expression, dans l'attitude personnelle, etc.
2. *Procédé : a)* Montrer, mettre en relief le beau en le dégageant de ce qui e indifférent au point de vue esthétique; décomposer les objets en parti qui ont à elles seules une valeur esthétique.

   b) Associer les parties décomposées.

   c) Distinguer le beau de ce qui est amusant ou touchant, l'essentiel d l'ornement, l'idée de la diction, le sujet de la forme; l'enseignement d règles d'art.

   d) L'essai de philosopher sur ces règles est le plus souvent hasardeux.

ERBART

B) DOMAINE DE LA PARTICIPATION

I. — INTÉRÊT SYMPATHIQUE.

Matières : Les sentiments élémentaires; la compassion; le contact de l'enfant avec le milieu, avec les caractères représentés dans des poésies, dans des contes historiques, dans des biographies.

Procédé; a) Attention : Éveiller l'attention sur les sentiments élémentaires de l'âme, en décomposant le commerce de chacun et en interprétant l'expression par laquelle le sentiment se décèle.

b) Attente : L'attention dirigée vers la propre vie psychique doit prendre une extension continue avec le commerce et la connaissance des hommes, et de plus en plus remplir l'âme.

c) Désir : Faire ressortir et faire comprendre ce qui est humain; vaincre l'aversion contre l'étranger et éveiller le désir de s'attacher de plus en plus à tout ce qui est humain.

d) Action : S'approcher de l'élévation poétique par l'imitation; témoigner le soin de se représenter de plus en plus clairement dans ses actes; éviter les malentendus et l'affliction d'autrui par imprévoyance.

II. — INTÉRÊT SOCIAL.

Matières : Les convenances du commerce des hommes, institutions, nécessité de la coordination et de la subordination dans la société, défense de la patrie; contes historiques, poésies, biographies.

Procédé; a) Éveiller l'attention sur l'état de dépendance de l'enfant; efficacité et limites du service public.

b) Comprendre et pénétrer plus profondément les mouvements continus de la société avec toutes ses oscillations.

c) Faire ressortir le désir de l'ordre.

d) Disposer l'esprit aux sacrifices pour cet ordre.

III. — INTÉRÊT RELIGIEUX.

Matières : Le principe fondamental de toutes les religions, la dépendance de l'homme; récits de l'histoire sainte, biographies, poésies.

Procédé : a) Attirer l'attention sur le sentiment de la délimitation des forces humaines.

b) Observation continue du sort humain; la futilité des jouissances, la brièveté de la vie; la valeur douteuse des biens; leur opposition avec la tranquillité de l'âme simple et avec la frugalité.

c) Introduction dans une recherche téléologique générale qui se limite au domaine de la nature.

d) L'âme doit professer l'humilité et chercher dans la religion la sérénité; elle doit oublier les fatigues et les passions mondaines pour retrouver sa tranquillité; l'élévation sera portée à son point culminant par la communion dans l'Église.

MARCHE SYNTHÉTIQ

D'AP

A) DOMAINE DE L'ENTENDEMENT

I. — Intérêt empirique.

1. *Matières :* Les données de l'espace et du temps; les matières des scien mathématiques, naturelles, historiques, des langues, etc.).
2. *Procédé : a) Clarté :* Montrer les combinaisons, les variations, les séries choses et de leurs qualités, d'abord les qualités constantes, ensuite changements dont elles sont susceptibles.

   b) Association : Combinaison libre des séries ou des choses.

   c) Système : Construire les classifications dans les différentes partie la science.

   d) Méthode : Philosopher sur les connaissances acquises, appliquer combinaison, exercices grammaticaux, mathématiques, etc.

II. — Intérêt spéculatif.

1. *Matières :* Les problèmes impliqués dans l'expérience, tels que la ca lité, etc., les hypothèses scientifiques, l'étude des systèmes spécula (philosophiques).

2. *Procédé : a)* Montrer clairement les problèmes, les hypothèses, les encha ments, de causalité, etc., un à un.

   b) A l'aide de l'imagination, on les réunit dans diverses associations.

   c) Des problèmes qui touchent la réalité, on tire les notions.

   d) Faire ressortir la nécessité d'une méthode de la pensée; applique logique, penser méthodiquement.

III. — Intérêt esthétique.

1. *Matières :* Les chefs-d'œuvre d'art.
2. *Procédé : a)* Montrer les éléments simples des grandes compositions, l'a doit être entourée et émue par ces éléments appropriés à sa compréhens

   b) Associer les éléments de toute façon; chercher à occuper et à gu la fantaisie d'une œuvre à l'autre.

   c) Systématiser les éléments esthétiques acquis; préparer un état d'a esthétique en général.

   d) Formation du goût personnel.

E L'ENSEIGNEMENT

ERBART

B) DOMAINE DE LA PARTICIPATION

I. — Intérêt sympathique.

Matières : L'homme en général sous ses formes multiples, représenté par des poètes et des historiens; ascendance chronologique.

Procédé; a) Attention : Chercher, chez les poètes et les historiens, l'intuition la plus parfaite des vérités psychologiques générales.

b) Attente : Progression parallèle de la susceptibilité de l'élève et de l'évolution des sentiments dans les étapes de la civilisation.

c) Désir : En faisant ressortir les divergences des individualités, on pose ceux qui le méritent comme modèles à imiter.

d) Action : Du contraste entre la réalité et l'idéal que l'humanité devrait réaliser, on fait voir ce que doit faire chacun dans ce but.

II. — Intérêt social.

Matières : Le tableau général de l'organisme social, langue, religion, sciences, vie familiale et commune, l'administration, etc.; un plan géographique de toutes les routes de la vie sociale, des besoins naturels, représentés par l'histoire ou dans des poésies.

Procédé : a) Attirer l'attention sur tout ce qui unit les hommes, faire ressortir la nécessité de se soumettre à l'ordre social.

b) Mettre en perspective les résultats que les hommes convenablement liés peuvent atteindre, et comment ils doivent se comporter.

c) Éveiller le désir de se lier aux hommes, de se conformer à la société pour s'approcher des buts humains les plus nobles

d) L'élève doit chercher sa place dans la société, et remplir son cœur des plus belles espérances pour une activité bienfaisante dans sa future carrière.

III. — Intérêt religieux.

Matières : L'idée de Dieu comme but suprême du monde.

Procédé : a) Éveiller l'attention sur les limites humaines, et placer l'idée de la divinité au point final de la nature, comme cause finale.

b) Partant de la famille comme symbole de l'ordre universel, transformer et développer les traits des parents dans les traits de la divinité, à laquelle l'enfant peut parler comme à ses parents.

c) Mettre en relief l'essentiel des religions, apprécier les opinions religieuses, sans que l'enfant éprouve le désir de rester sans religion.

d) Former le goût pour l'harmonie universelle, pour l'ordre moral, et l'aversion pour l'inharmonie insupportable, qui résulte inévitablement d'un monde réel sans divinité réelle.

HERBART EN FRANCE

(LITTÉRATURE HERBARTIENNE EN LANGUE FRANÇAISE).

De nombreux ouvrages et articles, parus dans la première moitié du siècle dernier, témoignent que l'application des mathématiques à la psychologie fut une des grandes préoccupations des psychologues français à cette époque. La tentative méthodique, et en apparence fructueuse, de Herbart à ce sujet ne pouvait leur échapper, et l'on peut en inférer que, de son vivant, ses idées n'étaient pas inconnues en France. En effet, il mentionne lui-même un article du *Journal complémentaire des sciences médicales* dans lequel on cite un passage de sa psychologie [1]. De plus, sa renommée semble même avoir été assez considérable, car l'*Encyclopédie des Gens du Monde*, lancée en 1833, publia en 1840 (t. XIII, pp. 707-712) un article sur sa vie et son œuvre, article dans lequel il est présenté comme occupant l' « un des premiers rangs parmi les penseurs de l'Allemagne » à cette époque. L'auteur, J. Willm, alors inspecteur d'académie à Strasbourg, y donne un résumé sommaire de la philosophie Herbartienne, sans se préoccuper des idées pédagogiques, qu'il mentionne seulement en passant.

Après la mort de Herbart, Willm publia un second article sur cette doctrine dans le *Dictionnaire de sciences philosophiques* de Franck, dont le troisième volume, contenant la lettre H, parut en 1847. Là, il le caractérise comme fondateur du réalisme allemand.

Ces deux articles furent en quelque sorte les préliminaires d'une belle étude du même auteur, qui fait partie de son excellente *Histoire de la philosophie allemande* (Paris, 1846-1849), dans laquelle il consacre une centaine de pages à la philosophie Herbartienne (t. IV, pp. 509 à 591 et 639 à 646). Cet exposé est encore aujourd'hui un des meilleurs qui aient été écrits sur cette doctrine.

1. *Zwei Worte uber Naturphilosophie*. Kehrb., t. VIII, p. 438. — Herbart n'indique ni le titre de l'article, ni le nom de son auteur, ni l'année de sa publication et, malgré nos recherches minutieuses, il nous a été impossible de retrouver le passage en question, qui est certainement cité sans indication de source.

A la même époque, un autre philosophe, le publiciste Auguste Ott, originaire de Strasbourg, s'est également occupé de Herbart. Dans son ouvrage intitulé *Hegel et la philosophie allemande* (Paris, 1844), il lui consacre quelques lignes comme à un adversaire de Hegel (p. 531 et suiv.) et plus tard il publia dans l'*Encyclopédie du XIX*e *siècle* (3e éd., Paris, 1869, t. XII, p. 253 et suiv.), avec une courte biographie, l'examen de sa doctrine métaphysique et psychologique, qui, d'après lui, « frise le ridicule ».

Beaucoup moins profond et moins impartial que Willm fut l'abbé I.-E. Filachou qui, suivant la conclusion qu'on peut tirer d'une de ses déclarations, a dû suivre les cours de Herbart à Göttingue[1]. Dans son premier ouvrage intitulé : *La clef de la philosophie ou la vérité sur l'être et le devenir* (Montpellier et Paris, 1851), il donne un singulier mélange de la métaphysique Herbartienne et de la doctrine des facultés.

Dans un second ouvrage, le même auteur revient plus particulièrement sur la psychologie du pédagogue. Déjà le titre : *Traité des Facultés* (thèse présentée à la faculté des lettres de Montpellier, 1859) montre qu'il s'occupe spécialement de la question des facultés de l'âme, qu'il défend contre Herbart (chap. II, p. 35 et suiv.).

A cette date, un autre philosophe, I. Tissot, alors professeur à l'Université de Dijon, s'est occupé également de cette philosophie, en écrivant un article très condensé pour la *Biographie Universelle* de Michaud (t. XIX, 1857, pp. 247-250).

Toutes ces études, de même que l'article anonyme dans le *Dictionnaire de la Conversation et de la Lecture* de Duckett, 1854 (t. XI, p. 37), ignorent complètement la pédagogie de Herbart, ce qui n'est point étonnant, car, comme nous l'avons vu, elle était tombée à cette époque, même en Allemagne, dans un oubli profond. Aussi ne devons-nous pas être surpris si le *Grand Dictionnaire* de Larousse dit encore en 1873 que, parmi les ouvrages du philosophe, « la Pédagogie universelle (v. générale) n'est que l'examen et le développement scientifique de l'idée de Pestalozzi sur un Abc de l'intuition, refondu et amélioré » (t. IX, pp. 204, 205) ; il est certain que l'auteur de l'article n'a jamais lu ni l'un ni l'autre des ouvrages dont il parle.

Ces publications d'une part et, d'autre part, l'école de Herbart, qui commençait à se développer en Allemagne, attirèrent l'attention sur ce penseur ; on ne pouvait plus l'ignorer ni dans les manuels d'histoire de philosophie, ni dans les histoires de la littérature allemande, ni dans les dictionnaires ou dans les recueils de biographies. C'est ainsi que M. G.-A. Heinrich, professeur à l'Université de Lyon, a consacré quelque pages aux idées Herbartiennes dans son excellente *Histoire de la littérature allemande* (Paris, 1870-1873, t. III, p. 310 et suiv., 2e éd.,

1. *La clef de la philosophie*, Préface, p. II.

1891). La *Nouvelle Biographie generale* donne un article signé par R. L., 1857, t. XXIII, pp. 276-282 ; l'*Encyclopedie des sciences religieuses* de M. Lichtenberger (t. IV, 1879, p. 185) par M. A. Matter; la *Grande Encyclopédie* par Cramaussel (t. XIX, p. 1151). De même Elie Blanc, dans l'*Histoire de la Philosophie* (Lyon, Paris, 1896, t. III, p. 300 et suiv.), etc. En outre, les articles spéciaux se multiplièrent.

C'est surtout après le centenaire de la naissance du philosophe, fêté à Oldenbourg, que la littérature Herbartienne gagna du terrain en France. La fête elle-même donna à M. Ribot l'occasion de publier dans la *Revue Philosophique* (t. II, 1876, pp. 68-85) une étude très profonde sur *La psychologie de Herbart*. L'article fut, comme chez Willm, le préliminaire d'un passage remarquable dans sa célèbre *Psychologie allemande contemporaine* (1re éd., 1879; 13e éd., 1898), dont la traduction allemande sert de manuel à tous les étudiants de philosophie en Allemagne.

Lors de l'apparition de l'ouvrage de M. Ribot, une grande étude parut également dans la *Revue Philosophique* (t. VIII, 1879, p. 504 et suiv. et 645 et suiv.), étude due à la plume de M. Maurice Straszewski, et intitulée *Herbart, sa vie et sa philosophie*. L'auteur, s'appuyant sur les publications de Drobisch et de M. R. Zimmermann, caractérise la formation du système philosophique de Herbart, dont il est un admirateur décidé.

Le premier livre qui mentionne en français la pédagogie de notre auteur fut — chose curieuse — celui de l'ennemi le plus redoutable de sa doctrine, l'*Histoire de la pédagogie* de Dittes, traduit par Redolfi (Paris, Genève, 1880). Le grand antiherbartien y consacre six lignes au système dont il n'a jamais su pénétrer la profondeur.

Bientôt quelques idées Herbartiennes furent présentées sous un jour plus favorable dans la *Revue Internationale de l'Enseignement* (1881, t. I, p. 359). Là, M. Willmann publia un article très intéressant sur la préparation professionnelle à l'enseignement, article dans lequel il expose les idées de notre pédagogue relatives aux séminaires universitaires.

L'époque la plus saillante au point de vue de la diffusion des idées de Herbart en France fut l'année 1882. C'est alors que parut le premier exposé de sa doctrine pédagogique dans le *Dictionnaire de Pédagogie* de M. Buisson. L'article écrit par M. Auerbach (dans la 1re partie, t. I, pp. 1252-1256) embrasse, malgré son cadre extrêmement resserré, toutes les idées principales du système que nous avons étudié. Cet exposé faisait non seulement connaître à grands traits la pédagogie de Herbart dans tous les milieux pédagogiques français, mais il fut l'occasion d'une série d'importants travaux. Ainsi M. Paul Janet, le philosophe bien connu, écrit dans le *Journal des Savants* (1888 et 1889) un article dans lequel il fait le compte-rendu du *Dictionnaire* de M. Buisson, tout en ébauchant une histoire de la pédagogie allemande d'après les articles de MM. J. Guillaume, Auerbach, Colani et Nolen, publiés dans le *Dictionnaire*. Parlant de Herbart, il exprime un regret :

on n'a pas encore éclairé, nous dit il, le point le plus intéressant de cette doctrine, l'application de la psychologie à la pédagogie. Encouragé par cet article, qui fut également publié dans la *Revue Pédagogique* (1888, II, p. 321 et suiv; 1889, I, p. 144 et suiv.), M. Deureux s'est proposé de le faire, et ce fut là l'origine de la série d'articles sur *La psychologie appliquée à l'Éducation, d'après Herbart*, publiés dans la *Revue Pédagogique* (1890, I et II, 1891, I). Malheureusement M. Deureux n'avait pris en considération qu'un ouvrage fragmentaire du grand pédagogue, à savoir ses lettres adressées à Griepenkerl, et publiées comme ouvrage posthume par Hartenstein sous ce titre un peu arbitraire : *Lettres sur l'application de la psychologie à la pédagogie*[1]. L'étude s'en est trouvée forcément manquée, et M. Mauxion dit avec raison que c'est « une analyse un peu obscure, accompagnée d'une critique trop sévère pour être juste, et qui ne tient guère compte de la *Pédagogie générale* et des autres ouvrages de l'auteur [2] ».

L'article doit surprendre d'autant plus que M. Deureux connaissait très bien la philosophie de Herbart, comme le prouve sa grande étude sur *Les fondements de la morale d'après Herbart*, publiée dans la *Critique philosophique* (1888, p. 368 et suiv.; 1889, p. 33 et suiv.; p. 187 et suiv., et p. 356 et suiv.).

Au moment de la publication du *Dictionnaire* de M. Buisson, une critique très intéressante de quelques idées psychologiques de notre pédagogue parut dans le livre de M. Charles Jeanmaire intitulé : *L'idée de la personnalité dans la psychologie moderne* (Toulouse, 1882, pp. 215-224). L'auteur combat surtout la thèse que la conscience n'est que l'effet de la représentation; il soutient, au contraire, qu'elle est l'application d'un effort réel de l'âme sur les représentations.

Enfin, deux ans plus tard, apparaît le premier livre s'occupant exclusivement des idées pédagogiques de Herbart. Ce fut l'étude de M. Ed. Roehrich intitulée : *Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart* (Paris, 1884). Ce petit ouvrage donne l'impression que l'auteur y publie ses propres idées, suggérées toutefois par l'étude des ouvrages de Herbart et des livres allemands sur cette doctrine. Mais en réalité ce n'est qu'une libre interprétation des principes que nous avons étudiés et dont il développe quelques-uns sans même tracer le plan ou sans donner une vue d'ensemble du système. Étant donné qu'il néglige non seulement la morale, mais aussi la psychologie du maître, ses explications doivent rester très obscures pour ceux qui ne connaissent pas encore la doctrine. Cela explique suffisamment le peu de succès du livre, qui fut cependant très bien accueilli par la critique (cf. le compte-rendu dans la *Critique philosophique*, 1886, t. I, p. 304, par

1. Herbart lui-même avait donné à ces fragments le titre : *Pädagogische Briefe*. Cf. Lettre à Drobisch, 1832, dans Jahrb., t. XXXIV, 1902, p. 265.

2. Mauxion, *L'Éducation par l'Instruction*, p. III.

Pillon). Les Herbartiens allemands l'ont même comblé d'éloges (cf. M. Aug. Grater dans le 42e programme de l'école secondaire à Tilsit, 1886, p. 19 et suiv.).

En dehors de ces travaux, nombre de comptes-rendus sur des livres allemands et anglais contribuèrent à rendre plus familier le nom de Herbart en France. La *Revue philosophique* annonça (t. X, 1880, p. 564) le livre de Capesius sur *la Metephysique de Herbart*; ensuite les *Œuvres complètes* éditées par Kehrbach (t. XVI, 1883, p. 105); *la Psychologie de Herbart* par Stout (t. XXVI, 1888, II, p. 629); *Herbart comparé aux psychologues anglais* par Stout (t. XXVII, 1889, I, p. 145); *les Disciples de Herbart* par Stout (t. XXVIII, 1889, p. 448); *Leibnitz et Herbart* par Barchudarian (t. XXX, p. 1890, II, p. 97).

Mais ce fut avant tout la *Revue pédagogique* qui tint ses lecteurs au courant non seulement des publications, mais aussi du mouvement de l'école Herbartienne. Là, Jules Steeg, rentré à Paris comme député, et plus tard comme directeur du Musée pédagogique, donna régulièrement des comptes-rendus et des communications concernant Herbart. Ainsi, nous trouvons mentionnés en 1884, t. II, p. 277, les livres de M. Ufer, puis de MM. Rein-Pickel-Scheller. En 1885, alors que la grande querelle entre les Zilleriens et les partisans de Dittes éclata, J. Steeg en retraça les différentes phases dans un petit article avec une visible prédilection pour Dittes. *L'herbartianisme en Allemagne*, t. I, p. 560 et suiv. Il en est de même dans ses autres comptes-rendus sur les livres de MM. Wesendonk et Sallwürk (1886, II, p. 465).

L'intérêt ainsi éveillé pour la doctrine de Herbart, et l'importance qu'elle prenait déjà en dehors de l'Allemagne, ont encouragé M. Pinloche à une entreprise très hardie, et, disons-le, trop ingrate. Il s'est proposé de « traduire et de fondre en un seul volume » les principales œuvres pédagogiques de notre pédagogue, sans conserver ni l'ordre ni la forme que l'auteur leur a donnés. Cet important volume parut dans les *Travaux et mémoires des Facultés de Lille*, t. IV, Mémoire 15, sous le titre : *Herbart, principales œuvres pédagogiques* (Paris, Lille, 1894). Si M. Pinloche, malgré sa grande érudition, malgré son autorité dans la pédagogie allemande, reconnue en Allemagne même, et malgré sa connaissance parfaite de la langue, n'a pas réussi dans son entreprise, c'est : 1o parce qu'il a évité, il le dit lui-même dans l'intérêt du lecteur, les parties difficiles, qu'il appelle « les développements purement philosophiques » (Préface, p. XIII ; c'est ainsi que des passages des plus importants, par exemple la théorie des degrés formels, ou celle de l'intérêt, sont restés incompréhensibles, faute de la base psychologique supprimée à dessein dans la traduction ; 2o les deux ouvrages principaux dont il s'agit sont en réalité des œuvres artistiques, et essayer de les fondre est aussi chimérique que de vouloir tirer une seule statue des morceaux de deux. Des répétitions sous des formes différentes, qui troublent l'exposé, des lacunes graves qui arrêtent le

lecteur, des inégalités, le manque de suite dans les idées et l'effacement des parties principales, qui ne sauraient être mises en relief que par le plan de l'auteur, sont inévitables dans une telle entreprise. C'est ce qu'ont fait remarquer tous les critiques qui ont donné des comptes-rendus de l'ouvrage. (Cf. *Revue internationale de l'Enseignement*, 1894, t. II, p. 578 et suiv.; *Revue Pédagogique*, 1894, t. II, p. 455, par M. Mauxion; *l'Année Philosophique*, 1894, p. 276, par Pillon.)

Tout en reconnaissant les grands services que l'ouvrage de M. Pinloche rend à la science de l'éducation et à la cause Herbartienne, on ne saurait trop souhaiter de voir cet ouvrage transformé en une traduction suivie et complète des deux chefs-d'œuvre, accompagnée de notes, d'éclaircissements empruntés aux autres ouvrages, en un mot l'équivalent en français de l'édition classique de M. Willmann.

La même année M. Iost, inspecteur général de l'instruction publique, écrit dans la *Revue Pédagogique* (1894, t. I, p. 193 et suiv.), un fort intéressant article sur la pédagogie Herbartienne à l'Université d'Iéna. Ces *Impressions de voyage* ont contribué beaucoup à faire connaître M. Rein et ses œuvres en France.

En même temps que la traduction de M. Pinloche, paraissait l'ouvrage le plus important de la littérature Herbartienne de langue française : *La métaphysique de Herbart et la critique de Kant*, thèse soutenue en Sorbonne, 1894, par M. Marcel Mauxion, actuellement professeur à l'Université de Poitiers. Au point de vue pédagogique, c'est surtout le chapitre, aussi clair que profond, sur la psychologie de notre pédagogue qui mérite une vive attention. Nous y avons cherché à maintes reprises des éclaircissements très précieux et notre traduction de nombreux passages de la métaphysique de Herbart s'appuie presque textuellement sur cet excellent ouvrage.

M. Mauxion, grand admirateur de Herbart, ne tarda pas à s'apercevoir que le point de départ de son philosophe préféré était la pédagogie, vers laquelle s'est concentré pour ainsi dire son système philosophique. Aussi s'est-il empressé d'étudier cette doctrine pédagogique, et, pour contribuer à son extension, il se proposa de « donner une introduction et un commentaire explicatif » à la traduction de M. Pinloche. C'est ainsi que prit naissance son ouvrage *L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart* (Paris, 1901). Quoique l'auteur se tienne beaucoup plus près des ouvrages de Herbart que M. Rœhrich, il y mêle pourtant ses propres idées et intercale des développements tout personnels, en un mot, il donne plutôt une libre interprétation qu'une exposition proprement dite des principes de Herbart. Il est indéniable que cette méthode a ses inconvénients au point de vue de l'étude du système ainsi traité, mais, d'autre part, il faut avouer que M. Mauxion a su, par cette méthode, augmenter considérablement la haute valeur de son livre, comme

œuvre personnelle, œuvre dans laquelle il s'est déclaré un vaillant disciple du maître.

Les ouvrages de M. Mauxion eurent un grand succès, et les comptes-rendus des différentes revues le comblèrent d'éloges bien mérités (cf. *Revue philosophique*, 1895, t. II, p. 665; 1901, t. II, p. 88 et suiv.; *Revue pédagogique*, 1901, II, p. 166 et suiv., etc.). Ils eurent pour effet d'acclimater en France cette doctrine si féconde, qui, dès l'apparition de son premier ouvrage, prit une importance telle qu'elle ne pouvait plus être négligée dans aucune recherche philosophique. C'est ainsi que M. Victor Basch se vit obligé, dans son grand *Essai critique sur l'esthétique de Kant* (Paris, 1896), de s'arrêter longuement sur la psychologie de Herbart (pp. 68-82). La critique qu'il y apporte et par laquelle il démontre combien la théorie du sentiment chez Herbart est insoutenable, est non seulement de beaucoup supérieure à celle de M. Dereux, mais c'est aussi la plus importante qui ait été écrite depuis Lotze sur ce sujet.

Le succès des livres de M. Mauxion a encouragé M. Compayré, recteur de l'Académie de Lyon, à tenter une vulgarisation des idées de Herbart. Son petit livre parut l'année dernière dans la collection des « Grands Éducateurs » sous le titre : *Herbart et l'éducation par l'instruction*. Malheureusement M. Compayré s'est trop appuyé sur un ouvrage de M. Ufer, qui, sous l'étiquette de la pédagogie de Herbart, interpole celle de Ziller, et c'est à cette source que nous attribuons les graves erreurs qui se sont glissées dans l'ouvrage, et les nombreuses confusions. Parmi les plus graves, nous citerons celle de l'exposé des degrés formels et celle qui confond la marche de l'enseignement avec les degrés formels; ces erreurs doivent aboutir forcément à donner une fausse idée de la pédagogie de Herbart.

Tous ces ouvrages, de même que les principales publications allemandes de l'école Herbartienne, furent suivis de nombreux comptes-rendus, parmi lesquels ceux de la *Revue philosophique* et ceux de la *Revue pédagogique* sont plus particulièrement intéressants et importants. Dans le premier, M. Eugène Blum, philosophe, donne, depuis 1897, sous le titre *Le mouvement pédologique et pédagogique*, des analyses dans lesquelles il montre beaucoup de sympathie pour la doctrine Herbartienne (cf. 1901, t. II, p. 78 et suiv.). Dans la seconde, M. Chabot, professeur à l'Université de Lyon, publie depuis 1900 une *Revue des livres de pédagogie*, dans laquelle il revient fréquemment sur les idées de Herbart (cf. 1901, II, p. 166 et suiv.; 1903, I, p. 598; 1904, I, p. 366).

En dehors de ces publications, de nombreux boursiers français qui ont passé par Iéna, et les auditeurs des cours de pédagogie faits sur la doctrine de Herbart par M. Durkheim à la Sorbonne, par M. Mauxion à l'Université de Poitiers, et par M. Chabot à l'Université de Lyon, ont contribué beaucoup à la diffusion des idées que nous avons étudiées,

de cette philosophie dont maintes parties se sont infiltrées dans la philosophie de Renouvier, comme dans les écrits de MM. Fouillée et Paulhan.

A cette liste il faut ajouter quatre auteurs qui ont également contribué à propager les idées de Herbart en langue française, dans la Suisse romande. Ce sont MM. Daguet, Ducotterd, Guex et Quayzin.

M. A. Daguet, professeur à l'académie de Neufchâtel, donne dans son *Manuel de pédagogie* (5e éd., Neufchâtel, 1886) un court exposé de la doctrine Herbartienne (p. 298).

M. Quayzin et Ducotterd (jusqu'à sa mort, en 1895, professeur à Fribourg) ont publié des articles qui suivent la doctrine Herbartienne dans l'*École*, journal pédagogique et littéraire à Lausanne, le premier sous le titre : *La pédagogie scientifique* (1889) ; le second : *De l'étude indispensable de la psychologie pour l'éducateur*.

M. Guex, directeur de l'école normale à Lausanne, et depuis 1899 rédacteur en chef de *l'Éducateur* (organe de la « Société pédagogique de la Suisse romande »), a publié de courts articles et de petites brochures dont voici la liste :

En 1890. Dans l'*École*, n° 11. *Un nouveau cours de psychologie élémentaire appliquée à l'éducation*.

Ib., n° 12. *Importance de la psychologie pour l'éducateur*.

Ib., n° 13 à 18. *Théorie des facultés de l'âme*.

La question des examens (16 pages). Extrait du journal l'*École*. Chez l'auteur.

En 1892. *Le P. Girard élève de J.-F. Herbart* (9 pages). Extrait du recueil inaugural de l'Université de Lausanne. Chez l'auteur.

L'Éducation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire. Chez l'auteur.

En 1893. Dans l'*Éducateur*, n° 5. *De l'intérêt et de l'aperception dans l'enseignement*.

En 1896. *L'enseignement éducatif*, rapport présenté au congrès scolaire suisse à Genève. Chez l'auteur.

En 1903. *Herbart et son école*; extrait de l'*Éducateur*.

LES PRINCIPAUX REPRÉSENTANTS

DE L'ÉCOLE HERBARTIENNE ALLEMANDE

ADHÉRENTS INDÉPENDANTS AUX PRINCIPES THÉORIQUES	ÉCOLE DE ZILLER	ÉCOLE DE STOY	ADHÉRENTS INDÉPENDANTS AUX PRINCIPES PRATIQUES
Dr K.-W. Mager (1810-1858), dir. du gymn. à Eisenach.	Dr E. Barth (1831-), dir. d'un étab. d'educ. à Leipsig.	Dr Fr. Bartholomäi (1817-1878), offic. au bur. statistique à Berlin.	Dr H.-G. Brzoska (1807-1839), prof. extr. à l'Univ. d'Iéna.
Dr L. Strümpell (1812-1899), prof. à l'Univ. de Leipsig.	Dr Th. Vogt (1835-), prof. à l'Univ. de Vienne.	Dr G. Fröhlich (1827-), inspecteur de l'ens. à Saint-Johann Saar.	F.-G. Dörpfeld (1824-1893), recteur à Barmen-Wupperfeld.
Dr L. Ballauf (1817-), rect. de l'école second. à Varel.	Dr O.-W. Beyer (1844-) dir. des écoles à Leipsig-Gohlis.	Dr Ev. Sallwürk (1839-), cons. scolaire Karlsruhe.	Dr O. Frick (1832-1892), dir. des fondations Francke à Halle.
Dr Th. Waitz (1821-1864), prof. à l'Univ. de Marbourg.	Dr W. Rein (1847-), prof. à l'Univ. d'Iéna.	A. Gleichmann (-1895), dir. de l'école normale à Eisenach.	Fr. Mann (1834-), rédacteur à Langensalza.
Dr H. Kern (1823-1894), dir. du gymn. Fréd.-Guill. à Berlin.	Dr Ch. S. Just (1849-), dir. des écoles comm. à Altenbourg.	Dr C. Andreae (1841-), dir. de l'école norm. à Kaiserslautern.	Dr B. Hartmann (1844-), dir. des écoles second. à Annaberg.
Dr G.-A. Lindner (1828-1887), prof. à l'Univ. de Prague.	Dr K. Lange (1849-), dir. à Plauen.	Dr A. Bliedner (1848-), inspecteur de l'ens. à Eisenach.	Dr Cr. Kehrbach (1846-), prof. à Berlin.
Dr O. Willmann (1839-), prof. à l'Univ. de Prague.	Dr E. Thrändorf (1851-), prof. à l'école normale d'Auerbach.	Dr H. Stoy (1854-), dir. de l'étab. de Stoy et priv. doc. à l'Univ. d'Iéna.	Dr R. Staude (1849-), cons. scol. dir. de l'école normale à Cobourg.
	Dr Th. Wiget (1853-), dir. de l'école cantonale à Troyen, Suisse.		J. Trüper (1855-), dir. d'un établ. d'éd. à Iéna.
	Chr. Ufer (1856-), recteur à Elberfeld.		J. Tischendorf (1863-), dir. à Dohna.
	Dr G. Glöckner (1861-), pasteur à Helsingfort.		R. Fritzsche (1864-), prof. à l'école second. à Reinsberg.

ITINÉRAIRE

A TRAVERS LA LITTÉRATURE HERBARTIENNE

Au lieu de dresser, comme de coutume, la liste des ouvrages cités dans notre étude, ce qui n'aurait pas d'utilité pratique, puisqu'ils se trouvent partout au bas des pages, nous donnons plutôt un choix des principales œuvres de la littérature Herbartienne. Par ce triage nous croyons rendre service à ceux qui désirent faire des recherches ou des études sur cette doctrine. La bibliographie publiée dans l'*Encyclopédie* de M. Rein, qui y occupe plus d'une centaine de pages[1], renferme en effet un grand nombre d'articles qui ne peuvent intéresser que ceux qui s'occupent d'une question spéciale; de plus, il y a là une quantité considérable d'ouvrages qui ne valent même pas le sacrifice du temps qu'exige leur lecture; enfin, nombre d'entre eux n'ont rien de commun avec les idées de Herbart.

Pour accélérer les recherches, nous groupons les ouvrages de la manière suivante :

I. — Sources biographiques et littéraires.

1. *Augsburger Allg. Zeitung*, 1841, n° 231, p. 1846; Beilage, n° 249, p. 1988; Beilage, n° 266, p. 2 121 et suiv.
2. *Allg. Preussische Staatszeitung*, 1841, n° 250, Beilage.
3. Voigdt, *Zur Erinnerung an Herbart*, Worte gesprochen am 28ten Oktober 1841 in der öffentlichen Sitzung der kön. deutschen Gesellschaft zu Königsberg. Ib., 1841.
4. Ziller, *Herbartische Reliquien*, Leipsig, 1871, 2e éd. 1884.
5. Stoy, *J.-Fr. Herbart, Altes und Neues*, dans Allgemeine Schulzeitung, 1876, n° 18, p. 135 et suiv.
6. Zimmermann, *Ungedruckte Briefe von und an Herbart*, Vienne, 1877.
7. Lazarus, *Rede auf Herbart*, dans Ideale Fragen, Berlin, 1879.

1. Rein, *Encycl.*, t. III, pp. 486-600, t. VII, pp. 372-378, parue dans un volume spécial sous le titre : *Die Bibliographie Herbart's und seiner Schule*, Langensalza, 1896, 3 M.

8. Strackerjahn, *Das Herbart-Denkmal und die Herbart-Stiftung*, dans 38e Progr. der Realschule zu Oldenburg. Ib., 1881, pp. 1-32.
9. Sallwürk, *Herbart's Berufung nach Heidelberg*, dans Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht, 1888, n° 10, p. 77.
10. Kehrbach, *Das pädag. Seminar J.-Fr. Herbarts*, dans Zeitschrift für Philosophie und Pädag., t. I, 1894, pp. 31-47.
11. Brandis, *Ungedruckte Briefe von J.-Fr. Herbart*, Gotha, 1898.
12. Fritzsch, *Briefe Herbarts an Drobisch*, dans Jahrb., t. XXXIV, 1902, pp. 227-278, et t. XXXV, 1903, pp. 129-193.

1. Hartenstein, *Herbart's kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen*, Leipsig, 1842-1843, 3 vol. Biographie dans t. I, pp. I-CXX.
2. Hartenstein, *Herbart's samtliche Werke*, Leipsig, t. I-XII, 1850-1852; t. XIII, 1893.
3. Willmann, *J.-Fr. Herbart's pädag. Schriften*, Leipzig, 1880, 2 vol.; avec une table analytique.
4. Kehrbach, *J.-Fr. Herbart's sämtliche Werke*, Langensalza depuis 1887, 10 vol., dans l'ordre chronolog. avec Smidt's Erinnerungen dans t. I.

1. *Jahrbücher* des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, depuis 1869, 36 vol.
2. Rein, *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, Langensalza, 1895-1899, 7 vol.

II. — Études biographiques et littéraires.

1. Allihn, *Über das Leben J.-Fr. Herbart's*, dans Zeitschrift für exakte Philosophie, t. I, 1861, p. 44 et suiv., avec bibliographie.
2. Dix, *Über Herbart's Mittheilungen an H. v. Steiger*, dans Jahrb., t. II, 1870, p. 226 et suiv.
3. Zimmermann, *Perioden in Herbart's philosophischem Geistesgang*, dans Sitzungsberichte der Wiener Akademie, 1876, t. LXXXIII, p. 179 et suiv.
4. Hennig, *J.-Fr. Herbart, nach seinem Leben und seiner pädag. Bedeutung*: Leipsig, 1877, 2e éd.
5. Moller, *Herbart*, dans Schmid's Encyklopädie, 2e éd., 1880, t. III, pp. 367-405.
6. Bartholomäi-Sallwürk, *Herbart's Biographie*, Sonderabdruck aus Bartholomäi-Sallwürk, Herbart pädag. Schriften, 6e éd., Langensalza, 1896.

III. — Exposés, critiques.

1. Strümpell, *Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart*, Braunschweig, 1843.

2. Rein, *Herbart's Regierung, Unterricht und Zucht.* Eisenach, 1873, 3e éd., Vienne, 1881.
3. Frick-Friedel, *In wieweit sind die Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?* Berlin, 1883.
4. Wiesner, *Herbart's Pädagogik*, Bernburg, 1885.
6. Dittes, *Übersicht und Kritik der Pädagogik Herbart's* dans Pädagogium, Vienne, 1885, t. VII, pp. 437, 505, 573, 637 et suiv.
6 Vogel, *Herbart oder Pestalozzi?* Hannover, 1887.
7. Wagner, *Vollständige Darstellung der Lehre Herbart's.* Langensalza, 1887.
8. Bartels, *Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoy-schen didaktischen Grundsätze.* Wittemberg, 2e éd., 1888.
9. Ostermann, *Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie*, Oldenburg, Leipsig, 1887.
10. Wolf, *Darstellung und Beurteilung*, Einleitung in J.-Fr. Herbarts pädag. Schriften, Paderborn, 1891, pp. 1-114.
11. Strümpell, *Das System der Pädagogik Herbart's*, Leipsig, 1894.
12. Ziechen, *Das Verhaltnis der Herbart'schen Psychologie zur physiolog. exper. Psychologie.* Berlin, 1900.

IV. — Études introductives.

A LA DOCTRINE DE HERBART :

Fröhlich, *Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoy's*, Vienne, depuis 1883 plus. éd., 7e éd. 1901.

A LA DOCTRINE DE ZILLER-HERBART :

Ufer, *Vorschule zur Pädag. Herbart's*, Dresden, 1892, plus. éd., 7e éd. 1896.

A UNE ORIENTATION GÉNÉRALE :

Rein, *Pädagogik im Grundriss*, avec bibliographie, Stuttgart depuis 1892, plusieurs éd. Sammlung Göschen.

V. — Chefs-d'œuvre.

1. Waitz, *Allgemeine Pädagogik*, Braunschweig, 1852; 2e et 3e éd. par Willmann, 1875 et 1882.
2. Stoy, *Encyklopädie der Pädag.*, Leipsig, 1862, 2e éd., 1878, avec la méthodologie et une bibliographie.
3. Ziller, *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*, Leipsig, 1865.
4. Kern, *Grundriss der Pädagogik*. Berlin, 1873, plus. éd., 5e éd., 1893.
5. Ziller, *Vorlesungen über allg. Pädagogik*, Leipsig, 1876; 2e éd. sous le titre : *Allgemeine Pädagogik*, Leipsig, 1884, éditée par Just.

6. Strumpell, *Psychologische Pädagogik*, Leipsig, 1880.
7. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, 2 vol , Braunschweig, 1882-1888; 2e éd., 1895.
8. Lindner, *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*, Vienne, 1885.
9. Lindner, *Allg. Erziehungslehre* und *Allgemeine Unterrichtslehre*; Vienne, plus. éd., 7e éd. 1890.
10. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*. Depuis 1902, t. I Lehre vom Bildungswesen).

VI. — Sciences auxiliaires.

OUVRAGES INTRODUCTIFS A LA PSYCHOLOGIE :

1. Lindner, *Lehrbuch der empirischen Psychologie*, Vienne, plus. éd.; 10e éd. par Fröhlich, 1891.
2. Drbal, *Lehrbuch der empirischen Psychologie*, Vienne, depuis 1892 plus. éd.

CHEFS-D'ŒUVRE PSYCHOLOGIQUES :

1. Drobisch, *Empirische Psychologie*, Leipsig, 1842.
2. Volkmann (Ritter von Volkmar), *Lehrbuch der Psychologie*, 2 vol., Cöthen, 1884, plus. éd.; 4e éd. par Cornelius, 1894.

SUR LA MORALE :

1. Hartenstein, *Die Grundbegriffe der ethischen Wissensch.*, Leipsig, 1844.
2. Allihn, *Die Grundlehren der allg. Ethik*, Leipsig, 1861.
3. Nahlowsky, *Allgemeine praktische Philosophie*, Leipsig, 1871.
4. Ziller, *Allgemeine philosophische Ethik*, Langensalza, 1880, plus. éd.

VII. — Monographies.

PSYCHOLOGIQUES :

1. Lange, *Über Apperzeption*, Plauen, 1879, plus. éd.
2. Nahlowsky, *Das Gefühlsleben*, Leipzig, 1884, plus. éd.
3. Dörpfeld, *Denken und Gedächtnis*, Gütersloh, 1884, plus. éd.
4. Hartmann, *Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises*, Annaberg, 1885.

MORALES :

1. Wohlrabe, *Über Gewissen und Gewissensbildung*, Halle, 1888.
2. Flügel, *Das Ich und die sittlichen Ideen*, Langensalza, 1889, plus. éd.
3. Strümpell, *Die sittlichen Ideen*, dans Abhandlungen, n° 3, Leipsig, 1895.

PÉDAGOGIQUES :

1. Stoy, *Haus-Pädagogik*, Leipsig, 1855.
2. Ziller, *Regierung der Kinder*, Leipsig, 1857.

3. Reinerth, *Die Konzentration des Unterrichts*, dans Pädagogische Studien, 3 Heft, Dresden, 1883.
4. Grössler, *Das vielseitige Interesse*, Eisleben, 1883.
5. Staude, *Die kulturhistorischen Stufen im Unterrichte der Volksschule*, dans Pädag. Studien, 1 Heft, Dresden, 1880.
6. Just, *Die Konzentration des Unterrichts dans Erziehungsschule*, nos 1, 2, 3, 4, 1880.
7. K. Richter, *Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichtes*, Leipsig, 1887, plus. éd.
8. Reich, *Die Theorie der Formalstufen*, Langensalza, 1889.
9. Sallwürk, *Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte*, Langensalza, 1887.
10. Rein, *Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte*, dans Pädag. Studien, 2 Heft, Dresden, 1888.
11. Th. Wiget, *Die formalen Stufen des Unterrichts*, Chur, plus. éd., 5e éd., 1895.
12. Gleichmann, *Über Herbart's Lehre von den Stufen des Unterrichts*, Langensalza, plus. éd., 3e éd., 1896.
13. Glöckner, *Die formalen Stufen bei Herbart und seiner Schule*, Jahrb., 1892.
14. Trüper, *Die Familienrechte an der Erziehung*, Langensalza, 1892, 2e éd.
15. Dörpfeld, *Grundlinien einer Theorie des Lehrplans*, Gütersloh, 1873, plus. éd.
16. Vogt, *Das pädag. Universitäts-Seminar*, Leipsig, 1884.
17. H. Stoy, *Pädagogik der Schulreise*, Leipsig, 1898.
18 Strümpell, *Die pädag. Pathologie*, Leipsig, 1890.

VIII. — La Méthode herbartienne appliquée a l'enseignement.

1. Rein-Pickel-Scheller, *Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts*, 8 vol. Dresde, Leipsig, 1878-1896, plus. éd. avec bibliographie. (Application de la méthode à l'enseignement élémentaire.
2. Wagner, *Die Praxis der Herbartianer*, Langensalza, 1887.
3. Frick-Richter-Meier, *Lehrproben und Lehrgänge*, 30 vol.; Halle, 1884-1892. (Pour l'enseignement secondaire.)
4. G. Wiget, *Theorie und Praxis des Realschulunterrichts*, St-Gallen, 1889.
5. Staude, *Präparationen zu den biblischen Geschichten des alt. u. n. Testaments.*, 3 vol., Dresde, plus. éd.
6. Staude-Göpfert, *Präparationen zur deutschen Geschichte*, Dresde, 1890.
7. Thrändorf, *Der Religionsunterricht*, Präparationen, Dresde, 1890
8. Zillig, *Lehrplan für die Volkschule*, Langguth, 1894.

IX. — L'Histoire de l'École herbartienne.

1. Sallwurk, *Herbart und seine Junger*, Langensalza, 1880.
2. — *Handel und Wandel der Pädagogischen Schule Herbarts*, Langensalza, 1886.
3. Wesendonk, *Die Schule Herbart-Ziller*, Leipsig, 1885.

X. — Herbart en anglais.

1. M. Murry, *The elements of general method based on the Principles of Herbart*, Bloomington, 1892.
2. Van Liew, *Life of Herbart and development of his pedagogical doctrines*, Londres, 1893.
3. Lang, *Outlines of Herbart's Pedagogy*, New-York, 1894.
4. Henry et Emmie Felkin, *The science of Education*, Londres, 2e éd., 1897.
5. De Garmo, *Herbart and the Herbartians*, Londres, 1895.
6. John Adams, *The Herbartian Psychology applied to Education*, Londres, 1898.
7. Darroch, *Herbart and the Herbartian theory of Education*, Londres, 1903.
8. M. Smith, *A Text-Book in Psychology* (Traduction de la Psychologie de Herbart), New-York, 1891.

XI. — Herbart en Italie.

1. Nicola Tornelli, *La Pedagogia secondo Herbart e la sua scuola*, Roma, 1886.
2. Nicola Tornelli, *Il fondamento morale de la pedagogia secondo Herbart e la sua scuola*, Roma, 1887.
3. Luigi Credaro, *La Pedagogia di G.-F. Herbart*, Roma, 1900.

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

HERBART ET SON TEMPS

DEUXIÈME PARTIE

LE SYSTÈME PÉDAGOGIQUE DE HERBART

TROISIÈME PARTIE

CRITIQUE

APPENDICE

1305-04. — Coulommiers. Imp. PAUL BRODARD. — 2-05.





